

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الخامس ـ العدد الثالث

شعبان 1425 هـ – سبتمبر 2004 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربية – جامعة البحرين – الصخير
ص. ب : 32038
هاتف : 17437147 (973+)
فاكس : 17449089 (973+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh
مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة الإعلام
MEC 284

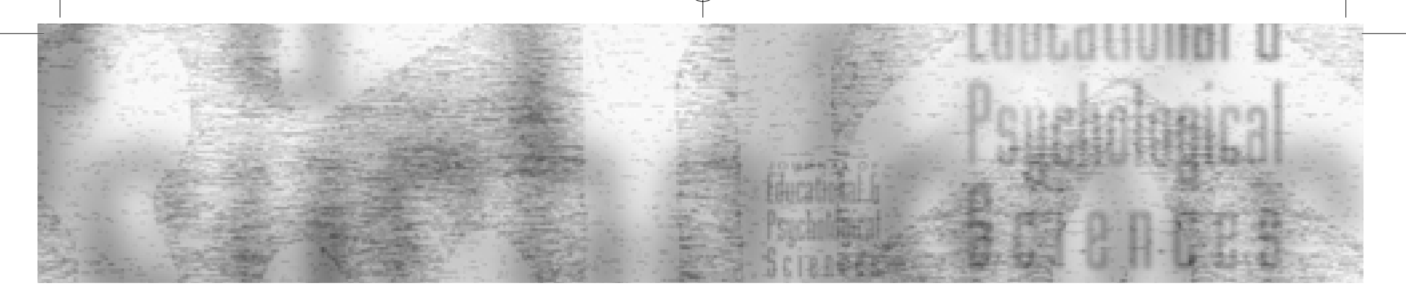
ثمن العدد

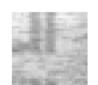
- البحـــرين دينـار ■ الســـعودية 15 ريالاً
- الكويت دينار ونصف ■ الإمارات 15 درهماً
- عمـــان ريـــال ونصف ■ قطر 15 ريال
- اليمـــن 10 ريالات ■ تونس دينـــار واحد
- الجـزائر 10 دنانير ■ المغـــرب 15 درهماً
- ليبيــا دينـــاران ■ مصـــر 5 جنيهـات
- ســـوريا 50 ليرة ■ لبنـــان 1500 ليرة
- الأردن دينـــار واحد ■ السودان 700 جنيه

التـــوزيـــع :



مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع
هاتف : 17725111 - 17727111 ـ فاكس: 17723763 (973+) ـ مملكة البحرين
البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh





تصميم الغلاف
أنس الشيخ

الطباعة والتنفيذ



المؤسسة العربية للطباعة والنشر ذ.م.م
Arabian Printing & Publishing House W.L.L.

ص.ب: 582 ، المنامة – مملكة البحرين
تليفون: 17291331 (973+) – فاكس: 17291182
البريد الإلكتروني: apph@batelco.com.bh

قواعد النشر بالمجلة :

(1) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(2) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(3) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(4) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية : يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية : يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(5) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية Americn Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبلة، فكتور يعقوب. (1990). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 6 (3)**، 19 – 340.

مثال لتوثيق كتاب :

السليطي، مريم وعبدالغني، نوال. (1988). **دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين** (الطبعة الثالثة). المنامة، البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.

(6) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة إلى فحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم. ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(7) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(8) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(9) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث :

(1) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (2.5 سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(2) يقدم الباحث خطاباً مرافقاً للبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره. ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم.

(3) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم عليه.

(4) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(5) يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (75) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (100) كلمة، كل في صفحةٍ مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر لاسم أو لأسماء الباحثين.

(6) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(7) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(8) يتعهد الباحث إرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

مدير التحرير الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي

على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية ــ جامعة البحرين

الصخير ص. ب : 32038

مملكة البحرين

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني : .jeps@edu.uob.bh

المحتويات

اقرأ هذا العدد، والأعداد السابقة من هذه المجلة في النسخة الإلكترونية المفتوحة على الموقع الآتي:

http://www.uob.bh/scientificjournals/index.htm

البـاب الأول

البحوث العلميـة المحكمـة

العلاقة بين بعض القياسات الأنثروبومترية والبدنية ودقة التصويب للرمية الحرة من الثبات والحركة في لعبة كرة السلة

د. وليـــد عبدالفتـــاح خنفــر
قسم التربية الرياضية – جامعة النجاح الوطنية
نابلس – فلسطين

العلاقة بين القياسات الأنثروبومترية والبدنية ودقة التصويب للرمية الحرة من الثبات والحركة في لعبة كرة السلة

د.وليد عبد الفتاح خنفر
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح الوطنية
نابلس- فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين بعض القياسات الأنثروبومترية والبدنية ودقة التصويب للرمية الحرة من الثبات والحركة فى لعبة كرة السلة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية فى جامعة النجاح الوطنية .وقد سعت الدراسة إلى التعرف على مستوى القياسات الأنثروبومترية والبدنية وعلاقة هذة القياسات ودقة التصويب للرمية الحرة من الثبات والحركة ،وأثر متغير الجنس فى القياسات الأنثروبومترية والبدنية لدى طلبة تخصص التربية الرياضية .

ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٢) طالبا وطالبة، وبواقع (٣٢) من الذكور و(٢٠) من الإناث. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضعفا في مستوى دقة التصويب، سواء من الثبات، أو الحركة عند طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية، ومن كلا الجنسين.

كذلك أظهرت النتائج أن القدرة العضلية تشكل أفضل النتائج على دقة التصويب من الثبات والحركة للرمية الحرة،وأن هناك علاقة قوية بين التصويب من الثبات وطول القامة، والتصويب من الحركة وطول الكف.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٧/٢٦م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٢/٤م



المجلد 5 العدد 3 سبتمبر 2004

The Relation between the Anthropometric-Physical Measures and the Steadiness and Movement in Basketball Free Shot Accuracy

Dr. Waleed A. Khanfar
Department of Physical Education
Al-Najah National University
Nablus -Phalastine

Abstract

This study aims at identifying the relation between the anthropometric physical measures and the steadiness and movement in Basketball free shot accuracy with regard to physical education students at Al-Najah National University. It aims, as well, at showing the effect of sex variables on anthropometric -physical measures with relation to free shot accuracy.
To achieve this, a sample of 52 students, 32 males and 20 females was tested. The study revealed that there is virtually weakness in the level of free shot accuracy with both male and female students with regard to steadiness and movement. Furthermore, results showed that muscular power proved most effective in free shot accuracy concerning steadiness and movement. The results also showed that there is strong relation between shooting with steadiness and stature height and shooting with movement and palm length.

العلاقة بين القياسات الأنثروبومترية والبدنية ودقة التصويب للرمية الحرة من الثبات والحركة في لعبة كرة السلة

د.وليد عبد الفتاح خنفر
قسم التربية الرياضية - جامعة النجاح الوطنية
نابلس- فلسطين

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

تُعدُّ لعبة كرة السلة من الألعاب الجماعية المنتشرة في مختلف دول العالم، حيث تمارس هذه اللعبة من قبل الكثير من الأفراد الهواة والمحترفين ،ولعل أبرز ما يميز هذه اللعبة هو ممارستها من قبل الأندية الكبيرة، والمدارس، والجامعات.

كما أن هذه اللعبة تعد من المواد الرئيسة التي تدرس في مختلف كليات التربية الرياضية وأقسامها، كمادة إجبارية للطلبة المتخصصين في مجال التربية الرياضية.

وكرة السلة تتضمن مهارات وعناصر أساسية، تتطلب جهدا كبيرا من قبل ممارسيها لإتقانها.وتُعدُّ القياسات الأنثروبومترية من أهم العناصر المؤثرة في أداء مهاراتها الأساسية، وإتقانها من قبل اللاعبين الممارسين.

حيث يرى هيمر (Heimer,1988) أن تحقيق النتائج في كل لعبة هي نتاج لعناصر القياسات الجسمية، وتطوير العناصر الحركية للاعبين،كما أن الحالة الطبيعية لهذه العناصر هي المحصلة لتأثير عناصر عدة،بعضها ما هو داخلي طبيعي متمثل في صفات الجسم الداخلية،وبعضها الآخر خارجي يحدث نتيجة التدريب المستمر، ولمدة طويلة.

ومن تحليل المهارات الأساسية للعبة كرة السلة نرى أنها تحوي مهارات كثيرة، منها التصويب، والتمرير، والمحاورة وغيرها من المهارات الأساسية، وإتقان هذه المهارات من قبل ممارسيها يجعلهم في مصاف اللاعبين المميزين لدى انخراطهم في المنافسات.

وتُعدُّ إجادة التصويب بأنواعه وأشكاله عاملا مهماً في تحقيق النتائج،حيث تتوقف نتيجة بطولة بأكملها على تصويبة واحدة فقط قد تكون هي آخر تصويبة في المباراة، كما حدث في ألومبياد ميونيخ ١٩٧٢ حيث استطاع الفريق الروسي من انتزاع البطولة من

الفريق الأمريكي (بن عربي، ١٩٩٦).

والرمية الحرة هي إحدى أشكال التصويب في لعبة كرة السلة، والتي يقوم المدربون بالاهتمام بتدريب اللاعبين على هذه المهارة؛ نظرا لأثرها الكبير في نتيجة المباراة، وخاصة في الثواني الأخيرة من المباراة، ويؤكد الدياسطي وعبد الرءوف (٢٠٠٠) أن الرمية الحرة من أهم التصويبات التي يجب على جميع اللاعبين إجادتها لما لها من تأثير فى نتيجة المباراة في حالة إجادتها.

ويتطلب إجادة هذه المهارة مواصلة التدريب المنتظم حيث ينصح جيري و وليم (Jerry&William,1981) المصوبين بضرورة المواظبة على تدريبات التصويب، وضبط معدلات دقته من مختلف الزوايا والمسافات.وتُعدُّ القياسات الأنثروبومترية عاملا مهماً للتأثير في دقة التصويب في كرة السلة. وقد أكدت ذلك دراسة متولي (٢٠٠٠) والتي أظهرت فاعلية طول الساعد، والطول الكلي للتنبؤ في دقة التصويب الثلاثية في كرة السلة، حيث وصلت النسبة إلى ٧٨.

ونظرا لأهمية القياسات الأنثروبومترية في التأثير فى الأداء الرياضي، اهتمت عدة دراسات بدراسته ، حيث قامت متياس (١٩٨٤) بدراسة بعنوان: التحليل الحركي للرمية الحرة في كرة السلة حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على شكل التغير الحادث في مركز نقل الجسم كينماتيكيا، والتعرف على خصائص متغيرات الكرة وزوايا الجسم .وقد تمت الدراسة على عينة قوامها ثلاث لاعبات مختلفات الأطوال، ولعدد قدره ١٥محاولة ناجحة، وقد درست الباحثة العلاقة بين خصائص حركة زوايا الذراع المصوبة، ومسار الكرة، ووجدت الباحثة أن هناك اختلافاً في زوايا انطلاق الكرة تبعا لأطوال اللاعبات مما أدى إلى اختلاف سرعة انطلاق الكرة للمحاولات الناجحة والفاشلة.

وقامت متولى (٢٠٠٠) بدراسة بعنوان: مساهمة بعض المتغيرات الديناميكية والأنثروبومترية على دقة التصويبةالثلاثية من الوثب لدى لاعبي كرة السلة، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها عشرة لاعبين من لاعبين تحت ١٩سنة، ولاعبين تحت ١٧سنة في كرة السلة، والذين يجيدون أداء التصويبة الثلاثية من الوثب، وقد استخدمت الباحثة التصوير التلفزيوني، والتحليل الكينماتوجرفي من أجل جمع بيانات الدراسة. وقد أسفرت نتائج دراستها عن أن المركبة الأفقية للقوة أكثر المتغيرات الديناميكية مساهمة في دقة

التصويب، وكانت نسبة مساهمتها ٧٧٪، كما أسفرت النتائج عن القياسات الأنثروبومترية الأكثر مساهمة في التصويب، وهي نسبة طول الساعد، ويليه الطول الكلي، وكانت نسبة مساهمتها ٧٨٪.

وفي دراسة جاسم (١٩٨٨) حيث قام الباحث بدراسة العلاقة بين القياسات الأنثروبومترية، ومستوى الأداء المهاري في كرة السلة لدى لاعبي منتخب جامعة البصرة،حيث أجريت الدراسة على عينة عمدية قوامها (١٤) طالبا، أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية طردية ارتباطية بين التصويب السريع من تحت السلة مع طول الذراع ومحيط الصدر.

وقامت السيد وجاد (١٩٨٦) بدراسة تناولت القياسات الجسمية، والقدرات الحركية، وعلاقتها ببعض المهارات الأساسية لناشئي كرة السلة، حيث أجريت الدراسة على الفرق التي احتلت المراكز الأربعة الأولى في دوري المدارس في المرحلة الإعدادية للبنين بالإسكندرية. واستخدم الباحثة المنهج الوصفي للدراسة،وقد أشارت نتائج البحث إلى أن الطول الكلي، وطول الذراع النسبي، وطول كف اليد، وعرضها النسبي من أهم القياسات الجسمية لناشئي لعبة كرة السلة.

وفي دراسة قامت بها العزب (١٩٨٣)من أجل التعرف على علاقة قوة،ومرونة وطول الطرف السفلي بمستوى الوثبات،وقد أجريت الدراسة على طالبات من الفرقة الأولى، قوامها (١٢٠) طالبة، وطالبات من الفرقة الرابعة قوامها (١٥٠) طالبة، وجميعهن من طالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة،حيث تم تقييم الأداء المهاري لطالبات المجموعتين بالقفزة السريعة، وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي من الأداء المهاري لكل من الفرقة الأولى، والرابعة، والقدرة العضلية المقيسة بالوثب العمودي.

في ضوء ما سبق تظهر أهمية الدراسة، ويمكن إيجازها على النحو التالي:-

١- تُعدُّ الدراسة الحالية- في ضوء علم الباحث- الأولى في فلسطين، والتي تهتم بدراسة العلاقة بين بعض القياسات الأنثروبومترية والبدنية المختارة مع دقة التصويب من الثبات والحركة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية.

٢- يتوقع من خلال نتائج هذه الدراسة التعرف على مستوى القياسات الأنثروبومترية

والبدنية المختارة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية.

٣- يتوقع من خلال نتائج الدراسة التعرف على أثر متغير الجنس فى القياسات الأنثروبومترية والبدنية المختارة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية.

٤- إفادة الباحثين والمتخصصين في المجال الرياضي؛ وذلك من خلال الإطار النظري للدراسة، ونتائج الدراسة في مجال البحث العلمي، وإجراء دراسات مشابهة في المجال على فئات أخرى، والألعاب الرياضية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يمكن إيجاز مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين القياسات الأنثروبومترية والبدنية المختارة مع دقة التصويب من الثبات والحركة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية؟

وفيما يتعلق بالأسئلة الفرعية كانت على النحو الآتي:

١- ما مستوى القياسات الأنثروبومترية المختارة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية؟ وهل تختلف هذه القياسات باختلاف متغير الجنس؟

٢- ما مستوى القياسات البدنية المختارة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية؟ وهل تختلف هذه القياسات باختلاف متغير الجنس؟

٣- ما مستوى دقة تصويب الرمية الحرة من الثبات، والحركة، لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية؟ وهل تختلف دقة التصويب باختلاف متغير الجنس؟

٤- ما العلاقة بين القياسات الأنثروبومترية المختارة، ودقة التصويب من الثبات والحركة، لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية؟

٥- ما العلاقة بين القياسات البدنية المختارة ودقة التصويب من الثبات والحركة، لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية؟

أهداف الدراسة :

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على مستوى القياسات الأنثروبومترية والبدنية المختارة، لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية.

٢- التعرف على العلاقة بين بعض القياسات الأنثروبومترية والبدنية المختارة مع دقة التصويب من الثبات والحركة، لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية.

٣- التعرف على أثر متغير الجنس فى القياسات الأنثروبومترية والبدنية المختارة، لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية.

تعريف المصطلحات:

الأنثروبوميتري:هو فرع من الأنثروبولوجيا، ويبحث في قياس الجسم البشري، ويعد إحدى الوسائل المهمة في تقويم نمو الأفراد،ويتضمن السن، والوزن، والأطوال، والأعراض، والمحيطات، والأعماق.(جاسم، ١٩٨٨: ٣٦)

الدقة : هي القدرة على توجيه الحركات الإرادية التي يقوم بها الفرد نحو هدف معين، وهي عامل مهم في العديد من الأنشطة، مثل: كرة القدم، والسلة، واليد، والطائرة (حسانين،١٩٩٥: ٤٩٥). أما التعريف الإجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها اللاعب/اللاعبة على اختبار الدقة المستخدم في الدراسة.

القدرة العضلية : هي أقصى شغل تنجزه العضلة في أقل زمن ممكن .(Adams,1990 : 5) أما التعريف الإجرائي فهو المسافة التي يثبها اللاعب/اللاعبة إلى الأعلى بالسنتمتر على اختبار الوثب العمودي.

الرشاقة : هي قدرة الرياضي على تغيير أوضاعه المختلفة على الأرض، وفي الهواء، أوحتى في الماء، واتخاذ أوضاع جديدة؛ وذلك بمستوى عال من السرعة .(البيك، ١٩٩٧ : ١٠) أما التعريف الإجرائي فهو الزمن الذي يسجله اللاعب/اللاعبة على اختبار الجري المتعرج (زكزاك) ذهابا وإيابا لمسافة ٩أمتار.

حدود الدراسة:

المحدد البشري: طلبة بكالوريوس التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية ممن أنهوا دراسة مساق كرة السلة (١) ،(٢).

المحدد الجغرافي: جامعة النجاح الوطنية/نابلس/فلسطين.

المحدد الزماني: تم إجراء جميع القياسات في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠١–٢٠٠٢م.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بإحدى صوره الارتباطية؛ نظراً لملاءمته وطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية، والبالغ عددهم (١٥٠) طالبٍ وطالبة ممن أنهوا مساق كرة السلة (١) و (٢).

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها(٥٢) طالبا وطالبة ممن أنهوا مساق كرة السلة (١) و (٢) وذلك بواقع (٣٢) من الذكور، و (٢٠) من الإناث، حيث وصل متوسط أعمارهم إلى (٢١,٥)سنة). اختيرت بالطريقة العشوائية حيث يمثل متغير الجنس طبقات المجتمع، وتمثل هذه العينة ما نسبته (٣٥٪) تقريبا من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (١) يبين وصف عينة الدراسة، تبعاً لمتغير الجنس.

الجدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية (%)
ذكر	٣٢	٦١,٥٣
أنثى	٢٠	٣٨,٤٧
المجموع	٥٢	١٠٠

أدوات جمع البيانات ووسائلها :

أدوات القياس

١– شريط قياس ، لقياس المحيطات .

٢– ميزان ميكانيكي أمريكي من نوع (Detetco)

٣– كرات تنس أرضي عدد (٥) لاستخدامها في اختبار

٤– ساعة توقيت

٥– متر لتحديد مسافة الوثب العالي

٦– كرات سلة عدد(٥)

٧– سبورة مدرجة .

٨– مانيزيا .

بيانات عامة :

تم تدوين المعلومات الاتية عن كل من أفراد عينة الدراسة : الاسم،والجنس،والطول.

القياسات الأنثروبومترية :

تم إجراء القياسات الأنثروبومترية الآتية:

١- الوزن : تم قياس الوزن لأقرب (٥٠٠غم) بدون حذاء، وبارتداء شورت وبلوزة عند الذكور ، وبدون حذاء وبارتداء بنطال (بدلة تدريب) وبلوزة عند الإناث .

٢- قياس الأطوال :

-طول الكف: من منتصف الرسغ حتى نهاية الإصبع الأوسط وهو مفرود.

- طول الساعد: من أعلى نقطة في رأس عظم الكعبرة حتى النتوء الأبري للعظمة نفسها.

- طول العضد: من الحافة الوحشية للنتوء الأخرمي حتى الحافة الوحشية للرأس الأسفل لعظم العضد.

- طول الفخذ: من المدور الكبير لعظم الفخذ حتى الحافة الوحشية لمنتصف الركبة.

- طول الساق: من الحافة الوحشية لمنتصف مفصل الركبة حتى البروز الوحشي للكعب.

٣- قياس المحيطات :

- محيط العضد: لف شريط القياس من منتصف العضلة ذات الرأسين.
- محيط الساعد: لف شريط القياس من منتصف الساعد.
- محيط الفخذ: لف شريط القياس عند منتصف الفخذ.
- محيط الساق: لف شريط القياس حول منتصف سمانة الساق.

القياسات البدنية :

تم إجراء القياسات البدنية الآتية:

الدقة:استخدم الباحث اختبار التصويب باليد على المستطيلات المتداخلة .

الأداة المستخدمة: خمس كرات تنس، وحائط أمامه أرض ممهدة ، يرسم على الحائط ثلاثة مستطيلات متداخلة أبعادها ٨٠ x ٦٠ سم، ٦٠ x ٤٠ سم ، ٤٠ x ٢٠ سم . والحد الأسفل للمستطيل الكبير يرتفع عن الأرض ١٨٠ سم .

يرسم خط على الأرض يبعد خمسة أمتار .

طريقة القياس : وقف اللاعب / اللاعبة خلف الخط الذي يبعد خمسة أمتار محاولا /محاولة إصابة المستطيل الصغير . عند إصابة الكرة المستطيل الصغير (داخل المستطيل أو على الخطوط المحددة له) حسب اللاعب / اللاعبة ثلاث درجات، وعند إصابة المستطيل الأوسط (داخل المستطيل، أو على الخطوط المحددة له) حسب اللاعب درجتان . وعند غصابة الكرة المستطيل الكبير (داخل المستطيل، أو على الخطوط المحدد له) حسب اللاعب / اللاعبة درجة واحدة .

وعند خروج الكرة خارج حدود المستطيلات الثلاثة حسب صفرا للاعب / اللاعبة (حسانين،١٩٩٥).

اختبارات المهارات:-

- دقة التصويب للرمية الحرة من الثبات

التصويب من خلف خط الرمية الحرة : قام اللاعب/اللاعبة بالتصويب من خلف خط الرمية

الحرة ومن وضع الثبات، وقد منح اللاعب / اللاعبة خمس محاولات احتساب الدرجة، منح االلاعب/اللاعبة درجة واحدة عن كل إصابة ناجحة، وبهذا تكون أقصى درجة للاختبار خمس درجات .

- **دقة التصويب من الحركة** : قام اللاعب / اللاعبة / بالتصويب من خلف خط الرمية الحرة، ومن وضع الحركة (التصويب / من القفز) وقد منح اللاعب / اللاعبة خمس محاولات :
- **احتساب الدرجة** : منح اللاعب / اللاعبة درجة واحدة عن كل إصابة ناجحة، وبهذا تكون أقصى درجة للاختبار خمس درجات .

صدق اختباري الأداء المهاري والاختبارات البدنية المختارة :

من أجل تحديد الصدق استخدم الصدق التميزي، لعينة قوامها (٢٠) طالبا وطالبة في جامعة النجاح الوطنية؛ وذلك بواقع (١٠) طلاب مميزين،و(١٠) غير مميزين،وبواقع (٥) ذكور،و(٥) إناث في كل مجموعة،ونتائج الجدول رقم (٢) تبين ذلك:

الجدول رقم (٢)

نتائج اختبار)ت(لدراسة الفروق في اختبارات الأداء المهاري والبدنية المختارة.

(ن=٢٠)

الاختبارات	المميزون (ن=١٠)		غير المميزين(ن=١٠)		(ت)	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
دقة التصويب من الثبات	٣,٩٠	٠,٧٤	١,٢٠	٠,٩٤	٦,٨٤	٠,٠٠٠١
دقة التصويب من الحركة	٣,٩٠	٠,٧٤	١,٦٠	٠,٩٦	٥,٩٨	٠,٠٠٠١
الدقة	١١,٦٠	١,٦٤	٦,٥٠	١,٤٣	٧,٣٨	٠,٠٠٠١
الرشاقة	٨,٦٤	٠,٥١	١٠,٩٧	١,٤٩	٥,٣٠	٠,٠٠٠١
القدرة العضلية للرجلين	٤٧,٥٠	١١,١٥	٣٠,٣٠	٧,٦٦	٤,٠١	٠,٠٠٠١

* دال إحصائيا عند مستوى (α=٠.٠٥) ت الجدولية (٢,١٠) بدرجات حرية(١٨)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم ت المحسوبة على جميع الاختبارات كانت على التوالي: (٦,٨٤؛٥,٩٨؛٧,٣٨؛٥,٣٠؛٤,٠١) وجميع هذه القيم أكبر من قيمة ت

الجدولية،أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠.٠٥) على جميع الاختبارات بين أفراد المجموعتين المميزين، وغير المميزين، ولصالح المميزين،وبهذا يكون قد تحقق الصدق التميزي للاختبارات.

ثبات اختباري الأداء المهاري، والاختبارات البدنية المختارة:

بعد التحقق من الصدق تم اعتماد البيانات التي تم الحصول عليها عند (١٠) طلاب مميزين كتطبيق أول،وبعد (٣) أيام تم تطبيق الاختبارات مرة أخرى عليهم،ومن ثم طبق معامل الارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة بينهما، والحصول على معاملات الثبات والجدول رقم (٣) يبين ذلك .

الجدول رقم (٣)
معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين التطبيقين الأول والثاني؛ لاستخراج معامل الثبات بتطبيق وإعادة تطبيق الاختبار.
(ن=١٠)

الاختبارات	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		ر	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
دقة التصويب من الثبات.	٣,٩٠	٠,٧٣	٣,٩٥	٠,٨٧	٠,٨٥*	دال
دقة التصويب من الحركة	٣,٩٠	٠,٧٣	٣,٨٤	٠,٩٣	٠,٨٢*	دال
الدقة	١١,٦٠	١,٦٤	١١,١٠	١,٥٢	٠,٨٤*	دال
الرشاقة	٨,٦٤	٠,٥١	٨,٨٠	٠,٨٣	٠,٨٨*	دال
القدرة العضلية للرجلين	٤٧,٥٠	١١,١٥	٥١,٨٠	١٥,٠٣	٠,٨٤*	دال

* دال إحصائيا عند مستوى (α =٠.٠٥) (ر) الجدولية (٠.٦٣) بدرجات حرية٨

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الثبات للاختبارات قيد الدراسة كانت على التوالي (٠,٨٤؛٠,٨٨؛٠,٨٤؛٠,٨٢؛٠,٨٥) وجميعها معاملات ثبات عالية تفي بأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أ- المتغيرات المستقلة :(Independent Variables)

يتمثل متغير الدراسة في الجنس، وله مستويان: ذكر أنثى

ب- المتغيرات التابعة (Dependent Variables)

تتمثل في القياسات الأنثروبومترية، والبدنية المختارة، ودقة التصويب للرمية الحرة من الثبات والحركة.

المعالجات الإحصائية:

بعد جمع البيانات وإدخالها في ذاكرة الحاسوب، تم حساب جميع المعادلات اللازمة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن ثم البدء في إجراء المعالجات الإحصائية . وقد تم اسخدام الإحصائيات الآتية:

١- اختبار (ت) لمجوعتين مستقلتين (Independent t- test) لتحديد الفروق في المتغيرات المختارة لمتغير الجنس.

٢- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) تحديد العلاقة بين المتغيرات الأنثروبومترية، والبدنية المختارة، ودقة التصويب للرمية الحرة من الثبات والحركة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي عرض موجز لنتائج الدراسة، ومناقشة لهذه النتائج:

أولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى القياسات الأنثروبومترية المختارة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية؟ وهل تختلف هذه القياسات باختلاف متغير الجنس؟

للإجابة عن الشق الأول من السؤال الأول استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ أما بالنسبة للشق الثاني من السؤال، فقد استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين؛ ونتائج الجدول رقم (٤) تبين ذلك.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبارات لمستوى القياسات الأنثروبومترية المختارة والفروق تبعا لمتغير الجنس

القياسات الجسمية المختارة	وحدة القياس	ذكور (ن=[illegible])		إناث (ن=[illegible])		المتوسط الكلي للعينة	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الوزن	كغم	٧٥,٦٢	٥,٤١	٥٧,٤٢	٥,٤١	٦٨,٦٢	*٦,٧٣	٠,٠٠٠١
الطول	سم	١٨٠,٦٢	٨,٥٩	١٦٣,٥٥	٦,٠٩	١٧٤,٠٥	*٧,٧٣	٠,٠٠٠١
طول الكف	سم	٢٠,٠٣	١,٧٩	١٧,٩٥	٠,٧٩	١٩,٢٣	*٣,٢٧	٠,٠٠٢
طول الساعد	سم	٢٨,٧١	١,٩٧	٢٥,٨٢	١,٥٧	٢٧,٦٠	*٦,٤٥	٠,٠٠٠١
طول العضد	سم	٣٣,٦٢	٢,٤٣	٣١,٦٥	١,٨٠	٣٢,٨٦	*٥,٥٤	٠,٠٠٠١
طول الفخذ	سم	٤٣,٤٦	٣,٦٦	٤١,١٠	٢,٣٣	٤٢,٥٥	*١١,٨٠	٠,٠٠٠١
طول الساق	سم	٤٤,٣١	٣,٦٤	٣٩,٤٠	٢,٣٧	٤٢,٤٢	*٢,٥٧	٠,٠١
محيط العضد	سم	٢٧,٨١	٢,٧١	٢٥,٢٢	٣,٢٩	٥١,٨٢	*٥,٣٥	٠,٠٠٠١
محيط الساعد	سم	٢٦,٢٩	٢,٢٣	٢١,١٧	٢,٣٧	٢٤,٢٨	*٨,١٤	٠,٠٠٠١
محيط الفخذ	سم	٥٣,٨١	٤,٦٦	٤٨,٦٧	٤,٤٩	٥١,٨٢	*٣,٩١	٠,٠٠٠١
محيط الساق	سم	٣٦,٢٣	٢,٥٩	٣٢,٦٧	٢,٨٢	٣٤,٨٢	*٤,٦٣	٠,٠٠٠١

* دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥) ؛ ت الجدولية تساوي (٢,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية للقياسات الأنثروبومترية قيد الدراسة (الوزن، والطول، وطول الكف، وطول الساعد، وطول العضد، وطول الفخذ، وطول الساق، ومحيط العضد، ومحيط الساعد، ومحيط الفخذ، ومحيط الساق) كانت عند الذكور على التوالي(٧٥,٦٢* ١٨٠,٦٢* ٢٠,٠٣* ٢٨,٧١* ٣٣,٦٢* ٤٣,٤٦* ٤٤,٣١* ٢٧,٨١* ٢٦,٢٩* ٥٣,٨١* ٣٦,٢٣*) وعند الإناث كانت على التوالي (٥٧,٤٢* ١٦٣,٥٥* ١٧,٩٥* ٢٥,٨٢* ٣١,٦٥* ٤١,١٠* ٣٩,٤٠* ٢٥,٢٢* ٢١,١٧* ٤٨,٦٧* ٣٢,٦٧*) وكانت قيم اختبارات المحسوبة لمعرفة دلالة الفروق على هذه القياسات بين الذكور والإناث كانت على التوالي (٦,٧٣* ٧,٧٣* ٣,٢٧* ٦,٤٥* ٥,٥٤* ١١,٨٠* ٢,٥٧* ٥,٣٥* ٨,١٤* ٣,٩١* ٤,٦٣*) وجميع هذه القيم أكبر من القيمة الحرجة على جميع هذه القياسات بين الذكور والإناث، ولصالح الذكور.

ويعتقد الباحث أن السبب في ظهور الفروق في طول القامة، وأطوال الكف، والساعد، والعضد، والفخذ، والساق لصالح الذكور يعود إلى الفروق في النمو التشريحي، حيث يتم توقف عمليات التعظم والوصول إلى الطول الكلي عند الإناث

في سن١٦,٥، وعند الذكور في سن ١٨ (Wilmore & Costill,1994).

أما فيما يتعلق بظهور الفرق على المحيطات فإنه يعود الى زيادة تركيز الهرمون الذكري التسترون عند الذكور عنه عند الإناث،حيث يتفق كل من لامب (Lamb,1984)، وبروكس وفيه (Brooks&Fahey,1984) ، وفوكس (Fox, 1989) على أن زيادة تركيز هرمون التسترون يصاحبه زيادة في حجم المقطع العضلي إضافة إلى زيادة القدرة العضلية،ونتيجة لزيادة حجم المقطع العضلي تزداد المحيطات عند الذكور مقارنة بالإناث.

ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى القياسات البدنية المختارة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية؟ وهل تختلف هذه القياسات باختلاف متغير الجنس؟

للإجابة عن الشق الأول من السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية أما بالنسبة للشق الثاني من السؤال استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، ونتائج الجدول رقم (٥) تبين ذلك.ت الجدولية (٢,٠١) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار ت لمستوى القياسات البدنية المختارة، والفروق تبعا لمتغير الجنس

القياسات البدنية المختارة	وحدة القياس	ذكور (ن=٣٢)		إناث (ن=٢٠)		المتوسط الكلي للعينة	ت المحسوبة	مستوى الدلالة*
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الدقة	درجة	٩,٥٣	٢,٤٦	٧,٣٠	٢,٢٣	٨,٦٧	*٣,٠٤	٠,٠٠٤
الرشاقة	ثانية	٩,٢٦	١,٦٦	١١,٤٦	٠,٨٨	١٠,٠٨	*٥,٧١	٠,٠٠٠١
القدرة العضلية للرجلين	سم	٤٨,٨١	٨,٨٠	٢٣,٨٠	٧,٨٨	٣٩,١٩	*١٠,٣٦	٠,٠٠٠١

* دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥) ، ت الجدولية تساوي (٢,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي:

الدقة: إن متوسط الدقة عند الذكور وصل إلى (٩,٥٣) درجة، وعند الإناث وصل إلى (٧.٣٠) درجة، وعند العينة ككل وصل إلى (٨,٦٧) درجة من أصل (١٥) درجة،

وفيما يتعلق بقيمة (ت) المحسوبة كانت الفروق دالة إحصائية عند مستوى (α =٠.٠٥) في الدقة بين الذكور والإناث، ولصالح الذكور. ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى زيادة طول الذراع حيث أظهرت دراسة متولي (٢٠٠٠)أن طول الساعد، والطول الكلي يساهمان في تفسير ما نسبته ٧٨ من دقة التصويب في الثلاثية من الوثب عند لاعبي كرة السلة.

الرشاقة: إن متوسط الرشاقة عند الذكور وصل إلى (٩,٢١) درجة، وعند الإناث وصل إلى (١١,٤٦) درجة، وعند العينة ككل وصل إلى (١٠,٠٨) درجة من أصل (١٥)درجة وفيما يتعلق بقيمة (ت) المحسوبة كانت الفروق دالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الرشاقة بين الذكور والإناث، ولصالح الذكور.ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى زيادة نسبة الألياف العضلية السريعة عند الذكور مقارنة مع الإناث، والتي لها دور في التأثير فى عنصر السرعة، ومن ثم التأثير فى الرشاقة حيث يوجد اتفاق بين جميع العاملين في مجال اللياقة البدنية، والتدريب الرياضي، والقياس (علاوي، ١٩٩٢؛ عبد الحميد وحسانين، ١٩٨٥) إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية عالية بين السرعة، والرشاقة.

القدرة العضلية: إن متوسط القدرة العضلية للرجلين عند الذكور وصل إلى (٤٨,٨١) درجة وعند الإناث وصل إلى (٢٣,٨٠) درجة، وعند العينة ككل وصل إلى (٣٩,١٩) سم.وفيما يتعلق بقيمة (ت) المحسوبة كانت الفروق دالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) للرجلين بين الذكور والإناث، ولصالح الذكور.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى زيادة حجم المقطع العضلي، والهرمون الذكري التسترون، وعدد الوحدات الحركية عند الذكور مقارنة بالإناث، حيث يشير لامب (lamb,1984) إلى وجود علاقة إيجابية بين حجم المقطع العضلي، وعدد الوحدات الحركية، وتركيز الهرمون الجنسي الذكري مع القدرة العضلية.

ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مستوى دقة تصويب الرمية الحرة من الثبات ومن الحركة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية؟ وهل تختلف دقة التصويب باختلاف متغير الجنس؟

للإجابة عن الشق الأول من السؤال الأول استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، أما بالنسبة للشق الثاني من السؤال استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين

ونتائج الجدول رقم (٦) تبين ذلك.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ونتائج اختبارت لمستوى القياسات البدنية المختارة والفروق تبعا لمتغير الجنس

دقة التصويب	وحدة القياس	ذكور (ن=٣٢)		إناث (ن=[illegible])		المتوسط لكل العينة	ت المحسوبة	مستوى الدلالة*
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
من الثبات	درجة	١,٩٦	٠,٨٦	٠,٤٠	٠,٦٨	١,٣٦	٦,٩٠*	٠,٠٠٠١
من الحركة	درجة	١,٧١	١,١١	٠,٩٥	٠,٩٤	١,٤٢	٢,٥٦*	٠,٠١

* دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥) ، ت الجدولية تساوي (٢,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٦)ما يلي:

دقة التصويب من الثبات:إن متوسط دقة التصويب من الثبات عند الذكور وصل إلى (١,٩٦) درجة، وعند الإناث وصل الى (٠,٤٠) درجة، وعند العينة ككل وصل إلى (١,٣٦) درجة من أصل (٥) درجات.وفيما يتعلق بقيمة (ت) المحسوبة كانت الفروق دالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في دقة التصويب من الثبات بين الذكور والإناث، ولصالح الذكور.

دقة التصويب من الحركة:إن متوسط دقة التصويب من الحركة عند الذكور وصل إلى (١,٧١)درجة وعند الإناث (٠,٩٥)، وعند العينة ككل وصل إلى (١,٤٢)درجة من أصل (٥) درجات. وفيما يتعلق بقيمة (ت) المحسوبة كانت الفروق دالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في دقة التصويب من الحركة بين الذكور والإناث ولصالح الذكور.

ومن خلال النتائج تبين ضعف مستوى دقة التصويب، سواء من الثبات، أو من الحركة عند طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية، ومن كلا الجنسين،حيث يعزو الباحث ذلك إلى قلة الاهتمام في لعبة كرة السلة في المدارس، وبسبب الصعوبات المتعلقة بعدم توافر الصالات، وعدد الحصص الدراسية الأسبوعية، حيث أشارت دراسة القدومي (١٩٩٧) إلى أن الصعوبات المتعلقة بالإمكانات والأدوات الرياضية كبيرة جدا.ومن المشكلات التي تعترض تنفيذ برامج التربية الرياضية في المدارس،وفيما يتعلق بظهور الفروق في دقة التصويب من الثبات، و الحركة بين الذكور وبين الاناث ولصالح الذكور يعود إلى العوامل الثقافية، والاجتماعية، والتدريب، حيث إن الإناث يعزفن عن الاشتراك في الفرق الرياضية، والانخراط في الأندية بسبب العادات والتقاليد الاجتماعية، وتؤكد ذلك

دراسة خنفر (٢٠٠٠) والتي أظهرت أن قلة تشجيع الأهل، والعادات والتقاليد هي أحد الأسباب الرئيسة لعزوف الفتيات عن الاشتراك فى الأنشطة الرياضية. إضافة إلى تفوق الذكور عن الإناث في المتغيرات الأنثروبومترية والبدنية قيد الدراسة الحالية .

وفيما يتعلق بالتدريب فإن فرص التدريب المتوافرة للذكور أفضل مقارنة بالإناث كما أشارت دراسات كل من أبو حليمة (١٩٩٥)، والنمر(١٩٩١)إلى وجود تاثير إيجابي للتدريب في تعلم المهارات المختلفة في كرة السلة.

رابعا : النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما العلاقة بين القياسات الأنثروبومترية المختارة، ودقة التصويب من الثبات، والحركة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية؟

للإجابة عن السؤال استخدم معامل الارتباط بيرسون(Pearson Correlation)، ونتائج الجدول رقم (٧) تبين مصفوفة معامل الارتباط.

الجدول رقم (٧)

مصفوفة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين القياسات الأنثروبومترية المختارة، ودقة التصويب من الثبات، والحركة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية

القياسات الجسمية المختارة	التصويب من الثبات	التصويب من الحركة
الوزن	**٠,٤٧	**٠,٣٨
الطول	**٠,٧٠	**٠,٣٦
طول الكف	**٠,٥٤	**٠,٥٤
طول الساعد	**٠,٤٩	**٠,٤٣
طول العضد	٠,٢١	**٠,٤٥
طول الفخذ	*٠,٣٢	**٠,٤٢
طول الساق	**٠,٣٨	**٠,٣٦
محيط العضد	٠,٢١	٠,١٥
محيط الساعد	**٠,٦١	**٠,٤٤
محيط الفخذ	*٠,٣٢	٠,٢٣
محيط الساق	**٠,٣٦	٠,٢٥

** دال إحصائيا عند مستوى (α =٠,٠١) ، ر الجدولية تساوي (٠,٣٢)

* دال إحصائيا عند مستوى (α =٠,٠٥) ، ر الجدولية تساوي (٠,٢٣)

يتضح من الجدول رقم (٧)ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى (α =٠,٠٥) بين القياسات الأنثروبومترية (الوزن،و الطول،و طول الساعد،و طول الفخذ، وطول الساق،و محيط الساعد، ومحيط الفخذ، ومحيط الساق) والتصويب من الثبات عند طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين هذه القياسات ودقة التصويب من الثبات، ما بين (٠,٣٢ – ٠,٧٠) فى حين كانت أقوى علاقة بين طول القامة، ودقة التصويب من الثبات والتي وصلت إلى (٠,٧٠). بينما لم تكن العلاقة دالة إحصائيا بين (طول العضد،ومحيط الفخذ) مع دقة التصويب من الثبات.

–وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) بين القياسات الأنثروبومترية (الوزن، والطول، وطول الكف، وطول الساعد، وطول العضد، وطول الفخذ، وطول الساق، ومحيط الساعد) ودقة التصويب من الحركة عند طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية،حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٦–٠,٥٤)وكانت أقوى علاقة بين طول الكف ودقة التصويب من الحركة،بينما لم تكن العلاقة دالة إحصائيا بين(طول الجذع، ومحيط العضد، ومحيط الفخذ، ومحيط الساق) مع دقة التصويب من الحركة.

وفي ضوء عرض النتائج تبين أن هناك علاقة إيجابية بين القياسات الأنثروبومترية والتصويب من الثبات، والحركة في كرة السلة، وأكدت ذلك دراسة أنجلدي وهوبلي (Ongley&Hopley,1981) التي إظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الأداء في لعبة كرة الطائرة،وطول القامة للاعب،وأكد ذلك كانسال وزملاؤه (Kansal,Verma,Sidhu,& Sohal,1983).

وفي دراسة ستراهونجا (Strahonja,1978) توصل إلى أن مساحة سطح الكف، وطول الكف والأصابع مهمة في أداء مختلف الحركات في كرة الطائرة .

وبشكل عام جاءت النتائج متفقة مع دراسة متولي (٢٠٠٠) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين القياسات الأنثروبومترية، ودقة التصوية الثلاثية من الوثب عند لاعبي كرة السلة.

خامسا : النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

ما العلاقة بين القياسات البدنية المختارة، ودقة التصويب من الثبات، والحركة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية؟

للإجابة عن السؤال استخدم معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ونتائج الجدول رقم (٨) تبين مصفوفة معامل الارتباط.

الجدول رقم (٨)

مصفوفة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين القياسات البدنية المختارة، ودقة التصويب من الثبات والحركة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية

القياسات البدنية المختارة	التصويب من الثبات	التصويب من الحركة
الدقة	٠,٢٥	*٠,٢٨
الرشاقة	**٠,٤٥−	٠,٢٠−
القدرة العضلية للرجلين	**٠,٦٤	**٠,٣٩

** دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠١) ، ر الجدولية تساوي (٠,٣٢)

* دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥) ، ر الجدولية تساوي (٠,٢٣)

يتضح من الجدول رقم (٨)أنه لا توجد علاقة بين الدقة، والتصويب من الثبات، حيث وصلت قيمة الارتباط بينهما إلى (٠,٢٥) بينما كانت دالة إحصائيا بين الدقة، والتصويب من الحركة، حيث وصلت قيمة معامل الارتباط إلى (٠,٢٨).

وفيما يتعلق بالرشاقة كانت العلاقة مع التصويب من الثبات عكسية، ودالة إحصائيا، حيث وصلت في معامل الارتباط إلى(−٠,٤٥)من الثبات، وكانت العلاقة بالرشاقة والتصويب من الحركة عكسية، وغير دالة إحصائيا حيث وصلت قيمة معامل الارتباط إلى(−٠,٢٠).

ومن خلال عرض النتائج كانت أفضل علاقة بين القدرة العضلية للرجلين، ودقة التصويب من الثبات، والحركة للرمية الحرة؛ والسبب الرئيس في ذلك يعود إلى أن دقة التصويب تعتمد على النقل الحركي من الرجلين عبر الجذع، وزوايا رسغ اليد، والمرفق، والكتف، حيث أشارت دراسة أبو عبدة (١٩٧٥) إلى أن القياسات الأنثروبومترية، وزوايا الجسم، وسرعة الكرة، من العوامل المحددة لدقة التصويب من القفز في كرة السلة.بينما كانت العلاقة عكسية بين الرشاقة ودقة التصويب من الثبات؛ إذ إن الرشاقة ترتبط ارتباطا

وثيقا بالسرعة الانتقالية للجسم بوضع أفقي (المركبة الأفقية) فى حين يحتاج التصويب إلى أداء من الوضع العمودي (المركبة العمودية).

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحث ما يلي:

١- تفوق الذكور في جميع القياسات الأنثروبومترية، والبدنية، والمهارية على الإناث.

٢- تدني مستوى دقة التصويب من الثبات والحركة في لعبة كرة السلة عند طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية.

٣- وجود علاقة ارتباط إيجابية بين القياسات الأنثروبومترية المختارة، والتصويب من الثبات، والحركة عند طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية.

وكانت أقوى هذه العلاقات بين التصويب من الثبات، وطول القامة، والتصويب، من الحركة، وطول الكف.

٤- وجود علاقة ارتباط إيجابية بين التصويب من الثبات، ومن الحركة مع القدرة العضلية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١- ضرورة الاهتمام بتنمية مهارة التصويب في كرة السلة من الثبات، والحركة عند طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية؛ وذلك من خلال عمل برامج تدريبية إضافية إلى المحاضرة الرسمية.

٢- أخذ القياسات الأنثروبومترية بعين الاعتبار عند انتقاء لاعبي، ولاعبات كرة السلة، وعلى وجه الخصوص الأطوال، وبالتحديد طول القامة، وطول الذراع، والكف.

٣- الاهتمام بتنمية عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالأداء المهاري في لعبة كرة السلة.

٤- تشجيع الإناث على ممارسة لعبة كرة السلة في المدارس، بهدف تكوين اتجاهات إيجابية نحو اللعبة ، إضافة إلى اكتساب المبادئ الأساسية في اللعبة .

٥– إجراء دراسة حول أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية المهارات الأساسية في لعبة كرة السلة عند طلاب، وطالبات تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية .

المراجع:

أبو حليمة؛ فائق (١٩٩٥) ؛ دراسة مقارنة لفاعلية طريقتين لتعليم المهارات الأساسية بكرة السلة. **مجلة دراسات ، ٢٢**(٦)، ٣٤٥٧–٣٤٦٩.

أبوعبدة ،محمد حسن.(١٩٧٥) . **كرة السلة الحديثة** .القاهرة : دار المعارف .

بن عربى ،تمومين مخلف.(١٩٩٦) . **تأثير أحمال الاتجاه فى بعض المؤشرات الكينماتيكية المرتبطة بدقة التصويب فى كرة السلة** .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية كلية التربية الرياضية بنين، أبو قير الإسكندرية.

البيك، علي فهمي.(١٩٩٧). **أسس وبرامج التدريب الرياضي للحكام**. الإسكندرية، جمهورية مصر العربية: منشأة المعارف بالإسكندرية.

جاسم ،محمد مهدى صالح. (١٩٨٨). **دراسة العلاقة بين القياسات الجسمية ومستوى الأداء المهاري لدى لاعبي جامعة البصرة**. ورقة قدمت في المؤتمر التعليمي الرابع لمعاهد وكليات التربية الرياضية فى القطر العراقي .

حسانين ،محمد صبحي.(١٩٩٦). **القياس والتقويم فى التربية البدنية والرياضة** (الطبعة الثالثة، الجزء الثاني). القاهرة : دار الفكر العربى

حسانين محمد صبحي.(١٩٩٥) . **القياس والتقويم في التربية الرياضية** (الطبعة الثالثة، الجزء الأول). القاهرة: دار الفكر العربي

خنفر ، وليد عبد الفتاح.(٢٠٠٠) . أسباب عزوف طالبات جامعة النجاح الوطنية عن الاشتراك فى الأنشطة الرياضية داخل الحرم الجامعى . **مجلة جامعة بيت لحم** (جامعة بيت لحم فلسطين) ،**٢٠**، ٨٤–١٠٨.

الدياسطى ،عصام الدين عباس. (١٩٧٧) . **أثر التدريب بالأثقال فى القدرة العضلية للاعبى كرة السلة** .رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة حلوان .

الدياسطى ،عصام الدين وطارق، عبدالرءوف.(٢٠٠٠). **كرة السلة تطبيقات عملية لطرق التدريس والتعلم مع القانون الدولي** (الطبعة الأولى) . مصر الجديدة – القاهرة .

السيد ، ثناء وجاد، نجوى سليمان .(١٩٨٦). القياسات الجسمية والقدرات الحركية وعلاقتها ببعض المهارات الأساسية لناشئى كرة السلة .ورقة قدمت في المؤتمر العلمي تطور علوم الجامعة،**أوراق المؤتمر المجلد الأول** ، جامعة المنيا .

عبد الحميد ، كمال وحسانين، محمد صبحي.(١٩٨٥)، **اللياقة البدنية ومكوناتها** . القاهرة ،جمهورية مصر العربية: دار الفكرالعربي .

العزب ، فاطمة على.(١٩٨٣) . علاقة قوة ومرونة وطول الطرف السفلى بمستوى بعض الوثبات ،ورقة قدمت في المؤتمر العلمي الرابع لدراسات وبحوث التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية للبنين ، الإسكندرية ،مصر ، **أوراق المؤتمر**.

علاوى ، محمد حسن.(١٩٩٢) . **علم التدريب الرياضي** . القاهرة ،جمهورية مصر العربية : دار الفكر العربي

القدومى ، عبد الناصر.(١٩٩٧) . الصعوبات المهنية التى تواجة معلمى التربية الرياضية ومعلماتها فى محافظة طولكرم . **مجلة بيت لحم** ، (جامعة بيت لحم ، بيت لحم)، فلسطين)، **١٦**، ٩-٤٠ .

متولى ، آمال جابر.(٢٠٠٠) . مساهمة بعض المتغيرات الديناميكية والأنثروبومترية على دقة التصويبة الثلاثية من الوثب لدى لاعبي كرة السلة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١ (١)**، ١٤٦–١٧٤.

متياس، بلانش سلامة .(١٩٨٤) . **التحليل الكينماتيكي للرمية الحرة في كرة السلة** . ورقة قدمت في مؤتمر الرياضة للجميع . كلية التربية الرياضية للبنين . القاهرة .

النمر، عبد العزيز أحمد.(١٩٨٥) . **وضع بطارية اختبارات للمهارات الأساسية في كرة السلة** . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية الرياضية للبنات، القاهرة.

Adams, G. M. (1990). **Exercise physiology , labaratory manual**. Dubuque, Iowa : Brown Publishers.

Brooks, G. , & Fahey,T. (1984). **Exercise physiology: Human bio-energetic and its applications.** New York : John Wiley & Sons.

Fox, E. , Bowers, R. , & Foss, M. (1989). **The physiology basis of physical education and athletics**.Dubuque, Iowa: Brown publishers .

Heimer, S. , Misigoj , M. , & Medved ,V . (1988).Some anthropological characteristics of Topn SFR Yugoslavia player's. **The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 28** (2), 200-208.

Jerry T., &William, C. (1981). **Winning basketball system**. Boston: Allyn and Bacon.

Kansal, D.H., Verma, S.K., Sidhu, L . S., & Sohal, M.S. (1983). Physique hockey, kabbadi, basketball and vollyball players. **Sports Medicine, 23**, 194-200.

Lamb, D.(1984). **Physiology of exercise : Responses and adaptations.** Philadelphia : MCMillan Publislers.

Ongley, B. , & Hopley, A.(1981) Comparison between state level and non-state level Western Australian volleyball players. **Sports Coach (Australia),51**, 30-35.

Strahonja, A. (1978).Utjecaj **manifestnih i lamenting antropometrijskih variably na situacionu preciznost u odbjci. Kineziologija**, (1-2) , 103-25.

Wilmore, J. Q. , & Costill, .D. (1994). **Physiology of sports and exercise.** Champaign, ILL : Human Kinetics.

فاعلية تعليم العلوم القائم على توجه العلوم – التكنولوجيا المجتمع (STS) في اكتساب طالبات الصف التاسع الأساسي متطلبات التنور العلمي

د. سمية عزمي المحتسب
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية
جامعة الإسراء الخاصة
عمان / الأردن

37
المجلد 5 العدد 3 سبتمبر 2004

فاعلية تعليم العلوم القائم على توجه العلوم - التكنولوجيا - المجتمع (STS) في اكتساب طالبات الصف التاسع الأساسي متطلبات التنور العلمي

د. سمية عزمي المحتسب
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية – جامعة الإسراء الخاصة
عمان / الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف ما إذا كان تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي لمتطلبات التنور العلمي يتأثر باختلاف مداخل التعليم. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طالبة، موزعات على أربع شعب، تم تعليمهن وحدة الثروات الطبيعية المتضمنه في منهاج العلوم ، بحيث درست شعبتان منهما بالطريقة الاعتيادية، وشعبتان أخريان بتوجه STS مع الاستعانة بوحدة إثرائية حول الثروة المائية في فلسطين، عرضت ونوقشت بتوجه بحثي إجرائي. وطورت لأغراض الدراسة استبانة وجهات نظر حول العلوم - التكنولوجيا - المجتمع لقياس متطلبات التنور العلمي لدى الطالبات في مجالات : فهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية، فهم اجتماعية العلم، اتخاذ القرار، الاتجاهات نحو العلوم ونحو ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم، حل المشكلة. وقد حللت البيانات بحساب النسبة المئوية للمستجيبات لكل بديل من بدائل فقرات الاستبانة، ومقارنة النسب للمجموعتين باستخدام مربع - كاي (chi-square) وأظهرت نتائج الدراسة تفوق التعليم بتوجه STS في اكتساب متطلبات التنور العلمي في جوانب: الفهم الملائم لطبيعة كل من الطريقة العلمية والتكنولوجيا، العلاقة بين العلوم والتكنولوجيا ، التأثير الإيجابي للعلوم والتكنولوجيا في تحسين حياة المجتمع ،تأثير المجتمع على التطور التكنولوجي لتوجيهه لمصلحة البشرية،تأثر سلوك العلماء بالاتجاهات العلمية التي يحملونها، الاعتقاد بالمسئولية الاجتماعية ودور المعرفة في اتخاذ القرار، نمو اتجاهات إيجابية نحو العلوم، ومهارات حل المشكلة . وقد أوصت الدراسة بضرورة الأخذ بهدف نشر التنور العلمي في المناهج الفلسطينية والعربية، والتوسع في استخدام مدخل STS، ومداخل أخرى واعدة في التعليم؛ لتحقيق هذا الهدف.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٩/٧م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/١/١٨م

The Effectiveness of Teaching Science Based on Science-Technology-Society Approach in Accepting 9th Grade Students the Requirements of Scientific Literacy

Dr. Sumaya Azmi El-Muhtaseb
College of Educational Sciences
Al-Isra University
Amman - Jordan

Abstract

The study aimed at investigating whether the 9th grade students' achievement of the scientific literacy requirements differs with using different teaching approaches. The sample of the study consisted of 150 students distributed into four classes , two of them were taught by the traditional method, while the other two were taught by STS approach using an enrichment unit on water resources in Palestine. A questionnaire about views toward Science-Technology -Society was developed to asses scientific literacy requirements .

The data were analyzed by using χ^2 method to compare the achievement of the two groups. Results showed that there whos a significant deference $\alpha \leqslant 0.05$ between the two groups in favor of the experimental group, especially in the following dimensions: understanding the nature of the scientific method, social aspects of science concerning the mutual effects between science, technology & society, belief in social responsibility and the importance of knowledge in making social decisions related to scientific issues, positive attitudes toward science, problem solving skills. The study recommended adopting a scientific literacy objective in the Palestinian & Arab curricula, and using STS approach as a suitable trend to achieve this goal.

فاعلية تعليم العلوم القائم على توجه العلوم - التكنولوجيا - المجتمع (STS) في اكتساب طالبات الصف التاسع الأساسي متطلبات التنور العلمي

د. سمية عزمي المحتسب
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية – جامعة الإسراء الخاصة
عمان / الأردن

المقدمة

تشهد المجتمعات المعاصرة تحولات واسعة في بناها الاجتماعية، والسياسية، والثقافية......إلخ، ولما كان للعلوم، والتكنولوجيا البعد الحاسم في تشكيل هذه التحولات، فقد ظهرت منذ بداية عهد الثمانينات من هذا القرن، وما تزال، دعوات تطالب بتطوير تدريس العلوم.ومن مقتضيات هذه الدعوات تصميم المناهج العلمية بطريقة تُربط بها العلوم التي تُدّرس في المدرسة بالمجتمع،وبيان دور العلوم، والتكنولوجيا، وأثرهما فيه، وكذلك أثر المجتمع فيهما، وهذا من شأنه أن يسهم في صنع الإنسان المتنور علميا، وتكنولوجيا .وتأتي أهمية هذا الهدف ،من كون التنور العلمي، والتكنولوجي أصبح عنصرا أساساً للعيش، والعمل،وضرورة للمواطن الذي يعيش في عصر أقل ما يمكن أن يطلق عليه أنه عصر العلم، والتكنولوجيا.والغاية من ذلك أن يتخذ المواطن من التنور العلمي، والتكنولوجي أداة تساعده على صنع القرار الصائب، والذي ينسجم مع متطلبات عصره الذي يعيش فيه (NSTA,1980 ؛ سليم، ١٩٩٠).

ويرى العديد من المختصين والباحثين في تعليم العلوم أن هدف التربية العلمية قد تطور من التأكيد على إعداد علماء المستقبل القادرين على إنتاج التكنولوجيا إلى مساعدة أفراد المجتمع ككل للإسهام في عالم سريع التغير والنمو من الناحيتين العلمية، والتكنولوجية (Meichtry,1993; NSTA, 1982; DeBoer, 2000; NSF,1992).

وجاء هذا التحول، كما يرى ميكغن (Mc Ginn,1991)، نتيجة لمجموعة من التحولات الفكرية المترابطة، فقد تغيرت النظرة إلى العلاقة بين العلم، والتكنولوجيا من جهة، والمجتمع من جهة أخرى، من نظرة نفعية مؤادها أن العلوم والتكنولوجيا هما مصدر فوائد عديدة للإنسان والمجتمع، مع إنكار أثر الإنسان والمجتمع في العلوم

والتكنولوجيا، الى علاقة تفاعلية متبادلة بين العلوم، والتكنولوجيا والمجتمع، ترتب عليها نشوء العديد من المشكلات، والقضايا التي تواجه الفرد، والمجتمع. وإضافة إلى تغيير النظرة إلى العلاقة بين العلم، والتكنولوجيا، فإن تقدم الأبحاث في مجال فلسفة وعلم اجتماع المعرفة العلمية قد خلق تحولاً في فهم طبيعة العلوم، والتكنولوجيا، من كونهما نتاجين لمجهودات أفراد وجماعات من الباحثين أصحاب ملكات ذهنية عالية، إلى كونهما مؤسستين مجتمعيتين تتأثران وتؤثران في المجتمع بمؤسساته المختلفة .

ولتحقيق هدف التنور العلمي الذي لاقى اتفاقاً واسعاً بين مربي العلوم كهدف رئيس في تعليم العلوم، أُقترحت مداخل عدة في تعليم العلوم، اتخذت من العلاقة المتبادلة بين العلوم، والتكنولوجيا، والمجتمع محورا لها.ويُعد توجه - STS- من أكثر الطرق الواعدة في هذا الصدد (DeBoer,2000).

ونظرا لأن الدراسة الحالية تهدف إلى تقصي فاعلية توجه STS في تعليم العلوم؛ لتحقيق هدف التنور العلمي، فسيتم التعريف بمصطلح التنور العلمي من جهة، وبتوجه STS من جهة أخرى؛ لإبراز جوانب التقاطع بينهما.

التنور العلمي (Scientific Literacy)

منذ أن قدم مصطلح التنور العلمي في نهاية الخمسينات من قبل هيرد (Hurd) ومكوردي (McCurdy)، وعلى الرغم من أنه أصبح هدفاً رئيساً في تعليم العلوم المعاصرة، منذ الثمانينات، نجد أنه لم يُعرّف بصورة متفق عليها في الأدب التربوي؛ لكونه يرتبط باتجاهات تربوية متعددة ومتغيرة عبر الزمن .(DeBoer,2000) وقد مر مصطلح التنور العلمي بمراحل مختلفة، كان من أهمها استخدام مصطلحات الثقافة العلمية، ومحو الأمية العلمية، والوعي العلمي، ثم تطور إلى التحديد الحالي، وهو التنور العلمي. فالتنور ليس مجرد معرفة عن مجال ما، ولكن معرفة عامة وشاملة، وهذه المعرفة، ليست إلا جانبا من جوانب السلوك الإنساني للشخص المتنور، بالإضافة إلى المهارات والاتجاهات التي تصف سلوكه بالتنور (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩٠).

وقد استقر تركيب مفهوم التنور العلمي كما جاء في روبا وأندرسون (Rubba & Anderson, 1978) عام ١٩٧٤ بواسطة شوالتر (Shoawalter) وزملائه بمركز التربية العلمية الموحدة (Center for Unified Sciences) بجامعة ولاية أوهايو، حيث

توصلوا إلى تحديد سبعة أبعاد تحدد سمات المتنور علمياً على النحو التالي:

١- يفهم طبيعة المعرفة العلمية
٢- يستخدم المفاهيم، والمبادئ، والقوانين، والنظريات في تفاعله مع الكون المحيط به.
٣- يستخدم عمليات العلم في حل ما يعترضه من مشكلات، وفي اتخاذ القرارات.
٤- يتفاعل مع الكون المحيط به بطريقة تتسق مع القيم التي ينطوي عليها العلم.
٥- يقدر المساعي المشتركة بين العلم، والتكنولوجيا وتفاعلها مع جوانب المجتمع الأخرى.
٦- يكون نظرة أكثر فهماً ورضى عن الكون الذي يعيش فيه؛ نتيجة للتربية العلمية، كما يستطيع أن يستمر في التربية العلمية مدى الحياة.
٧- يستطيع أن يكون العديد من المهارات اليدوية ذات الصلة بالعلم والتكنولوجيا.

كما حدد كل من كارين وصند (Carin & Sund,1980) صفات المتنور علميا على نحو متسق مع ما توصل إليه شوالتر وزملاؤه،مع إضافة السمات التالية: التمييز بين الأدلة العلمية، والآراء الشخصية، التعرف على حدود العلم، والتكنولوجيا وفوائدهما في زيادة رفاهية البشر، وإظهار الاهتمام بالاستقصاء (Inquiry).

ونتيجة لحركة إصلاح تعليم العلوم المعاصرة ظهرت مشاريع حديثة ،من أبرزها، مشروع ٢٠٦١ الذي قدمه الاتحاد الأمريكي لتقدم العلوم (AAAS,1989)، بهدف نشر التنور العلمي لجميع المواطنين الأمريكيين،واقترح تقرير المشروع سمات المتنور علميا على النحو التالي: يألف العالم الطبيعي ويحترم وحدته، يعي الوسائل التي تعتمد عليها الرياضيات، والعلوم، والتكنولوجيا بعضها على بعض، يفهم المبادئ والمفاهيم العلمية المفتاحية ، يمتلك مهارات التفكير العلمي، يعرف أن الرياضيات، والعلوم، والتكنولوجيا هي مشاريع إنسانية لها محدداتها، ولديه القدرة على استخدام المعرفة ومهارات التفكير لأغراض شخصية.

وفي عقد التسعينات، أصبح المتنور علميا هو القادر على السيطرة على معايير المحتوى التي نصت عليها المعايير الوطنية لتعليم العلوم (Educational National Standard) ،والتي تحددت في ضوئها الأبعاد الأساسية التالية للتنور العلمي:

- اكتساب معرفة منظمة في فروع العلم (الفيزياء، وعلوم الحياة، وعلم الأرض، والمفاهيم الموحدة، وطبيعة العلم والتكنولوجيا).

- تطوير قدرات عقلية ومهارات يدوية في الاستقصاء العلمي، والتصميم التكنولوجي.

- توسيع فهم الأفكار والقيم في سياقات الأمور الشخصية، والتحديات الاجتماعية، والأبعاد التاريخية، والثقافية (Trowbridge, Bybee & Powell, 2000).

وعلى الرغم من اختلاف مفهوم التنور العلمي ومكوناته بين التربويين، نجد أن هناك اتفاقاً جوهرياً على أن المعرفة والمهارات اللازمة لصنع القرارات، وحل المشكلات الشخصية، والاجتماعية ذات الصلة بالعلوم، وبالتكنولوجيا ،هي أكثر جوانب التنور أهمية. ويتطلب صنع القرار في سياق الصراع الاجتماعي/ العلمي تكامل المعرفة العلمية مع الأشكال الأخرى من المعرفة ، مع الأخذ بعين الاعتبار القيم السائدة في المجتمع (من مُثل تُعارض القيم السائدة مع الإنجازات العلمية ، قضايا أطفال الأنابيب ،والاستنساخ... إلخ(Meichtry ,1993; Bingle & Gaskell,1994).

وبهذا نلحظ تحولاً في النظرة التقليدية للتنور العلمي بوصفه عملية منطقية تتطلب فهم التأثيرات المتبادلة بين العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع بامتلاك المعرفة، والمهارات، والقدرة على استخدامها في صنع القرارات في حياتهم اليومية (NSTA,1982) إلى النظرة إليه بوصفه طريقة للوجود في العالم بصورة متكاملة مع المعتقدات والقيم، مما يجعل فهم الآثار المتبادلة بين العلم، والثقافة العامة بحسب نورمان (Norman,1998) مكوناً أساسياً للتنور العلمي، يستدعي الأخذ بما يعتقده الطالب، ويشعر به كعامل دال في تعلم العلوم، وهذا بدوره يجعل تعليم العلوم عملية استقصاء للمعتقدات والقيم في المجتمع العلمي (Hanrhan, 1999; Atwater, 1988).

وفي ضوء ما سبق ، يمكن أن نخلص إلى أن مفهوم التنور العلمي مفهوم مركب يتشكل من عدة أبعاد ،إلا أن الدراسة الحالية اقتصرت في تعريفها لهذا المفهوم على تلك الأبعاد التي اتخذها أيكنهد وريان وفلمنج (Aikenhed , Ryan, & Fleming ,1989) ،أساسا لبناء استبانة بعنوان «وجهات نظر حول العلوم - التكنولوجيا - المجتمع (Views to Science-Technology- Society(VTSTS)) كمتطلبات للتنور العلمي، بالإضافة إلى بعدي : الاتجاهات نحو العلوم، ونحو مهنة مرتبطة بها ، ومهارات حل المشكلات،

وذلك بوصفها أساسية في مواجهة الحياة اليومية، واتخاذ قرارات حيالها.وبذلك تضمنت الاستبانة الأبعاد الخمسة التالية :

١- فهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية.
٢- فهم اجتماعية العلم.
٣- اتخاذ القرار.
٤- الاتجاهات نحو العلوم، ونحو ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم.
٥- مهارة حل المشكلات.

ولم يأخذ التعريف ببعد معرفة محتوى المعرفة العلمية؛ نظرا لأن دراسة الخالدي ووهبة (الخالدي ووهبة،٢٠٠٢) ،التي تزامنت مع الدراسة الحالية واتخذت التجربة المستخدمة أداة لها، تصدت لقياس هذا البعد، مما دعا إلى استثنائه . كما أن دراسات سابقة توصلت إلى عدم وجود فروق دالة لتعليم العلوم بتوجه STS في جانب اكتساب المعرفة العلمية مقارنة بالطرق التقليدية (Yager et al,1988;Yager&Tamir,1993)

تعليم العلوم بتوجيه العلوم- التكنولوجيا - المجتمع Science-Technology & Society

نتيجة للتحول في تعليم العلوم مرت مناهج العلوم بحالة من التغيير المتواصل لمواجهة احتياجات المجتمع المتغير في حقل التكنولوجيا والعلوم، بإعداد المواطن القادر على استيعاب التطبيقات العلمية، والتكنولوجية في المجتمع، والتفاعل الإيجابي معها (Devore,1992) ، برز توجه تعليم العلوم والتكنولوجيا والمجتمع STS الذي يقوم على تدريس العلوم في سياقات اجتماعية، واستخدام التكنولوجيا أداة ربط بين العلوم، والمجتمع، حيث يبنى المنهاج بحسب هذا التوجه على مهام حقيقية مرتبطة بالحياة العملية، وبالأوضاع والظروف الحياتية، والاجتماعية، والتكنولوجية، والثقافية التي يعيشها المتعلم ويؤثر ويتأثر بها. وتقوم هذه المهام على أبنية وسياقات تتطلب إستراتيجيات ما وراء معرفية (metacognitive strategies) يقصد بهذه الإستراتيجيات التفكير في التفكير ،أو «ما وراء المعرفة»، وتتضمن التقويم الذاتي للمعرفة، والإدارة الذاتية لها. كما تتطلب خبرات تؤدي إلى توسع البناء الذهني، والسلوكي للمتعلم، وتكامله،مع الأخذ بالبعد التكنولوجي المنبثق من مشكلات تكيف الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها، مما يؤدي إلى تطوير إستراتيجيات حل المشكلات، وفرض الفروض وتطبيقها على

الصعيد الشخصي، والاجتماعي، والقومي .ويسعى هذا التوجه ،في بناء المنهاج، إلى إعداد المتعلم القادر على المواطنة في مجتمع أصبح يتشكل ويقاد التغير فيه، إلى حد بعيد،بالعلم والتكنولوجيا (Cheek,1992;Yager,1990;Solomon,1990) وانسجاما مع هذا الفهم لأهداف حركة تعليم العلوم، والتكنولوجيا، والمجتمع، يبرز التنور العلمي كهدف نهائي لهذه الحركة.

ويلحظ المتتبع لنتائج الدراسات التي أجريت عالميا، وعربيا أن هناك تدنيا ملموسا في تحصيل المواطنين عموما، والطلاب خصوصاً لمتطلبات التنور العلمي (AAAs,1989, 1992؛ الجمعية المصرية للمناهج، ١٩٩٠ ؛ فراج، ١٩٩٢) .

أما فيما يتعلق بفهم طبيعة العلم، وطبيعة المعرفة العلمية بوصفهما سمتين رئيستين للمتنور العلمي كما ورد في معظم تعريفات التنور العلمي، فقد دلت نتائج البحوث على أن المعلمين، والطلاب في جميع المراحل الدراسية يفتقرون إلى الفهم الملائم لطبيعة العلم، وطبيعة المعرفة العلمية (المحتسب، ١٩٩٤، ١٩٨٤؛Lederman, 1999; 1994 ;Roth, (Meichery, 1993.).

كما أثبتت نتائج دراسات عديدة أن تعليم العلوم المدرسي لا يقوم بدوره في نشر التنور العلمي، وتدعيم عناصره (البغدادي، ١٩٨٥؛ حسن،١٩٨٧؛ محمود،١٩٩١؛ السايح، ١٩٨٧ ;NSF,1992; Meichery,1993)، ومن بين عدة مداخل في تعليم العلوم لنشر التنور العلمي يعد توجه- STS أكثرها ارتباطاً بهذا الهدف (Cheek,1992; Bybee & De Boer, 1994; Yager,1990). وقد قام ياجر وتامر (Yager &Tamir,1993) بمراجعة نتائج أربع دراسات أنجزت من قبل جامعة «أيوا» تناولت تأثير التعليم بتوجه (STS) على التعلم في جوانب متعددة. وتوصلا إلى أن هناك اتفاقاً بين نتائج هذه الدراسات يتلخص في:

- عدم وجود فروقات دالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أثر التعليم بتوجه STS في جانب اكتساب المعرفة العلمية مقارنة بالطرق التقليدية.
- تفوق توجه (STS) في جوانب اكتساب الطلاب لمهارات عمليات العلم، ومهارات الإبداع، والقدرة على تطبيق المفاهيم والمهارات في مواقف جديدة، واكتساب الطلاب لاتجاهات علمية أكثر إيجابية.

وتتفق نتائج دراسة سابقة لياجر وآخرين (Yager et al.,1988) مع ما أشارت إليه مراجعة

ياجر وتامر لفاعلية توجه STS في جوانب قدرات الطلاب، واتجاهاتهم، وإبداعاتهم، ومهاراتهم، واكتسابهم للمعرفة العلمية النافعة.

كما توصل زولار وزملاؤه (Zoller et al., 1988) إلى أن المساقات التي تبنى بتوجه STS ذات تأثير دال في المواقف الإيجابية نحو المساقات العلمية لدى طلاب الصف الحادي عشر في كندا من جهة، وفي تحقيق أهداف التوجه من جهة أخرى.

وفي تجربة محلية،تعد الأولى من نوعها في فلسطين قام فريق بحثي من مركز القطان للبحث والتطوير التربوي بتطوير وحدة إثرائية حول الثروة المائية في فلسطين ضمن منهاج الكيمياء وعلوم الأرض الفلسطينية للصف التاسع الأساسي، بتبني توجه «تعليم العلوم والتكنولوجيا والمجتمع» كإطار لها، وتم التخطيط لها وتنفيذها بتوجه بحثي إجرائي تشاركي، وقد أشارت نتائج التجربة إلى أن المشروع أدى إلى نمو اتجاهات إيجابية نحو العلوم لدى الطالبات عينة البحث، وإلى تطور فهم ناقد للموضوع، وإدراك للأبعاد المختلفة له، كما أسهم في معالجة الفروق الفردية بين الطالبات، أضف إلى ذلك أن المشروع أسهم في تطوير البيئة الصفية، والثقافة المدرسية لدى الطالبات، والمعلمات، والباحثين، كما كان له أثر كبير في تطوير القدرات البحثية، والممارسات التعليمية للفريق المشارك، وتزويدهم بمعرفة علمية متخصصة حول الموضوع (الخالدي ووهبه، ٢٠٠٢).

ويرى المتفحص للدراسات المتعلقة بفاعلية توجه STS أن الأهداف التي حققها لا تشتمل على جميع الأبعاد المتعلقة بالمفهوم الحديث للتنور العلمي، وعلى وجه الخصوص، تلك المتعلقة بفهم طبيعة العلم، وطبيعة المعرفة العلمية من جهة، واجتماعية العلم من جهة أخرى، وعليه جاءت هذه الدراسة لفحص فاعلية التعليم بتوجه STS في إكساب الطلاب فهما معاصراً لطبيعة العلم والمعرفة العلمية من جهة، وللطبيعة الاجتماعية للعلم من جهة أخرى. إضافة إلى مدى فعاليته في إقدار الطلاب على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وفي تشكيل اتجاهات إيجابية نحو العلوم، وممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم، بوصفها مجتمعة تشكل متطلبات رئيسة للتنور العلمي.

مشكلة الدراسة

ظهرت منذ بداية عهد الثمانينات من القرن الماضي، وما تزال دعوات لنشر التنور العلمي؛ لكونه أصبح أمرا لا غنى عنه في عالم يشكل العلم والتكنولوجيا الحافزين

الرئيسين في تغييره (UNSCO,1994;Laugksch &Spargo,1996;Meitchery,1993). وقد رافق هذه الدعوات مطالبات بتطوير تدريس العلوم ومن مقتضياتها تصميم المناهج العلمية بطريقة تُربط بها العلوم التي تُدّرس في المدرسة بالمجتمع،وبيان دور العلوم والتكنولوجيا وأثرهما فيه، وكذلك أثر المجتمع فيهما،والذي من شأنه أن يسهم في صنع الإنسان المتنور علميا وتكنولوجيا (Cheek,1992;Yager;1990;Solomon,1990;NSTA,1982). وقد انعكس التركيز على تطوير التنور العلمي في أهداف العديد من مناهج العلوم الحديثة National Science Education Standards، من مثل: مشروع ٢٠٦١ (العلوم لجميع الأمريكيين)، ومشروع المدى التسلسل والتنسيق Scope Sequence& Coordination والمعايير الوطنية لتعليم العلوم (Eisenhart , Finkel, & Mariom, 1996) .

ونظراً لعدم وجود اتفاق حول طرق التعليم التي تحقق هدف التنور العلمي؛ ولندرة الدراسات في الأدب التربوي، بحسب علم الباحثة، التي تصدت للمقارنة بين عدد من الطرق من حيث فاعليتها في تحقيق هذا الهدف ، جاءت هذه الدراسة لتبحث في مدى فاعلية تعليم العلوم القائم على توجه STS في اكتساب طالبات الصف التاسع الأساسي متطلبات التنور العلمي .

وتهدف الدراسة ،تحديداً ،إلى الإجابة عن السؤال التالي :

هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية ($p \leqslant ٠,٠٥$) بين تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي اللواتي يدرسن باستخدام مدخل (STS) في تعليم وحدة تعليمية لمتطلبات التنور العلمي، وتحصيل الطالبات اللواتي يدرسن باستخدام الطريقة الصفية الاعتيادية (التقليدية)؟

أهمية الدراسة

تأتي هذه الدراسة استجابة للدعوات العلمية المتواصلة منذ ثلاثة عقود لنشر التنور العلمي بين الطلاب(UNSCO,1994;Hurd,1998;AAAS,1989)، وتنبع أهميتها من كونها تختبر مطالبات من يتبنون توجه STS في تدريس العلوم كمنحى يسهم في تحقيق أهداف، من أهمها: مساعدة المتعلم في المشاركة في القضايا الاجتماعية، ووضع الحلول المناسبة لها، بتزويده بالجوانب المعرفية المتعلقة بقضايا العلوم والتكنولوجيا والمجتمع، والجوانب السلوكية للمتعلم حيال هذه القضايا، والجوانب الانفعالية المتعلقة بجملة

الاتجاهات التي يحملها المتعلم تجاه تلك القضايا. ويعد تحقيق مثل هذه الأهداف لدى المتعلمين أساساً؛ لتزويدهم بمكونات رئيسة للتنور العلمي.

ويزيد من أهمية الدراسة كونها تحاول تقديم أدلة تجريبية لواضعي المناهج الفلسطينية، التي هي في طور الإعداد حاليا، على وجه الخصوص، ولمطوري المناهج في البلدان العربية عموما، على فاعلية توجه (STS) في تحقيق هدف التنور العلمي الذي لاقى اتفاقا بين المربين بوصفه هدفا رئيساً في تدريس العلوم للأخذ به في إعداد مناهج العلوم، وتطوير طرائق التدريس، وإعداد المعلمين.

حدود الدراسة تقتصر الدراسة الحالية على طالبات من الصف التاسع الأساسي،وعلى المتطلبات التالية للتنور العلمي:

١- فهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية.

٢- فهم اجتماعية العلم.

٣- اتخاذ القرار

٤- الاتجاهات نحو العلوم، ونحو ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم.

٥- مهارة حل المشكلات.

وبذلك ترتبط نتائجها بمستوى العينة، وحجمها، وبزمن تنفيذها، ومكانه، وآلياته، ودرجة صدق الأداة المستخدمة، وقدرتها على قياس التنور العلمي لدى الطلبة بدقة كافية.

مصطلحات الدراسة

التنور العلمي: يعرف التنور العلمي، بحسب أبعاده التي تم اختيارها لأغراض الدراسة، أنه الفهم لطبيعة العلم، والمعرفة العلمية،والاجتماعية للعلم، من حيث التأثيرات المتبادلة بين العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع، والقدرة على اتخاذ القرار،وامتلاك اتجاهات نحو العلوم، ونحو ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم؛ ولمهارات حل المشكلات.وتقاس متطلبات التنور العلمي بأداء أفراد العينة على استبانة وجهات نظر حول العلوم والتكنولوجيا والمجتمع.

تعليم العلوم القائم على توجه العلوم، والتكنولوجيا، والمجتمع : STS يقوم هذا التوجه على تدريس العلوم في سياقات اجتماعية، واستخدام التكنولوجيا أداة ربط بين العلوم،

والمجتمع، حيث ينى المنهاج بحسب هذا التوجه على مهام حقيقية من الحياة العملية لأوضاع وظروف حياتية اجتماعية، وتكنولوجية، أو ثقافية يعيشها المتعلم ويؤثر ويتأثر بها.وتقاس فاعليته في هذه الدراسة بالتطور الذي يحدثه في متطلبات التنور العلمي ،التي تقيسها أداة الدراسة، لدى أفراد العينة.

الطريقة الصفية الاعتيادية: وتقوم هذه الطريقة على استخدام أسلوب العرض اللفظي (المحاضرة) والأسئلة لإثارة النقاش بصورة محدودة، حيث تعتمد إجابات الطالبات عليها على التحضير المسبق.وعلى استخدام العروض العملية، ووسائل الإيضاح لإثبات صحة مفهوم، أو مبدأ علمي، وأسئلة الكتاب، والواجبات البيتية لأغراض تقويم الأغراض المعرفية. وينحصر دور الطالبات في هذه الطريقة باستقبال المفاهيم التي تعرضها المعلمة دون أن يكون لهن دور في التوصل إليها.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف التاسع في مدرستي «بدو» الإعدادية للبنات، وبنات رام الله الأساسية التابعتين لوكالة الغوث الدولية. وقد بلغ عددهن (١٥٠) طالبة، منهن (٨٥) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية، و (٦٥) طالبة درسن بتوجه .STS أما عينة الدراسة فتكونت من جميع أفراد مجتمع الدراسة. وقد تم اختيار المجموعة التجريبية من مدرسة بدو؛ لتعاون معلمتي المادة ،العضوتين في فريق البحث الذي قام بتطوير الوحدة الدراسية وبتنفيذها.أما المجموعة الضابطة فقد اختيرت من مدرسة رام الله الأساسية؛ لتشابهها مع المجموعة التجريبية في خصائص البيئة الصفية، والمدرسية، والاجتماعية، حيث تخضع المدرستان لسلطة وكالة الغوث ذات السياسة التعليمية الموحدة في جميع المدارس التابعة لها، وتعيش طالبات كل من المدرستين في مخيمات اللاجئين التي تتشابه في بيئتها الاجتماعية، والثقافية؛ ولتساوي المجموعتين في التحصيل في العلوم. وللتأكد من تساوي المجموعتين التجريبية، والضابطة من حيث معرفتهن بالعلوم ، فقد رجعت الباحثة إلى السجلات التحصيلية للطالبات في العلوم في نهاية الفصل الأول للعام الدراسي الذي أجريت فيه التجربة، ووجدت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة

إحصائية ($\alpha \geqslant$ ٠.٠٥) بين تحصيل المجموعتين؛ وذلك باستخدام اختبار (ز) للعينات المستقلة. ويبين الجدول رقم (١) نتائج اختبار (ز) للفرق بين متوسط علامات الطالبات في المجموعتين.

الجدول رقم(١)

نتائج اختبار (ز) للفرق بين متوسطات الطالبات في المجموعتين

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ز
الضابطة	٨٥	٧٨	٩	١,٥٧
التجريبية	٦٥	٧٦	٦,٥	

تصميم الدراسة

اعتمدت الدراسة تصميما شبه تجريبي (Quasi-Experimental) حيث تعرض صفان للمعالجة التجريبية، بينما شكل صفان آخران المجموعة الضابطة. وقد طبقت الاستبانة في نهايةمدّة التدريس للمجموعتين؛ لتقصي أثر كل من طريقتي التعليم في التنور العلمي للطلاب، في حين أنها لم تطبق قبل بدء التدريس؛ نظرا للتشابه بينهما في التحصيل في العلوم قبل البدء بتدريس الوحدة المشار إليها، كما يبين الجدول رقم(١). وقد حددت طريقتا التدريس في المجموعتين بطريقة التعليم بتوجه STS، والتعليم الصفي الاعتيادي.كما حددت متطلبات التنور العلمي بالأبعاد التي تبنتها الدراسة.

أدوات الدراسة

استخدم في هذه الدراسة نوعان من الأدوات، وهما:

١. المادة التعليمية /وحدة إثرائية حول الثروة المائية في فلسطين

قام فريق بحث، مؤلف من باحثين من مركز القطان للبحوث التربوية في فلسطين، وأربع من الطالبات المعلمات من كلية العلوم التربوية في رام الله ،ومعلمتين من مدارس وكالة غوث اللاجئين ،ومعلمة من مدارس القدس، وبإشراف ومتابعة الباحثة، بتطوير الوحدة الإثرائية عن وحدة الثروات الطبيعية ضمن منهاج الكيمياء وعلوم الأرض للصف التاسع الأساسي؛وذلك لاستخدامها لأغراض كل من : الدراسة الحالية، ودراسة الخالدي ووهبة (٢٠٠٢) التي تزامنت مع الدراسة الحالية .ولدى تطوير الوحدة تمت المحافظة

على الإطار العام لها مع توسيع محتواها، الذي يخلو من أية معلومات عن الثروة المائية في فلسطين؛ ليشمل هذه المعلومات في جوانب: أهمية المياه، دورة المياه في الطبيعة، الطبيعة الجيولوجية للصخور وأنواعها المختلفة، مصادر المياه وتوزيعها، الأحواض المائية في فلسطين (الشمالية، والوسطى، والجنوبية)، السدود والينابيع (برك سليمان)،ملوثات المياه ومعالجتها ،والتخلص من المياه العادمة ،والتكنولوجيا المرتبطة بالمياه.وقد تم تجميع المحتوى العلمي للوحدة الإثرائية على صورة قراءات (Hand- outs) وأفلام الفيديو، وبالرجوع إلى مصادر متنوعة من أبرزها: الإنترنت ،والأوراق المقدمة من الخبراء المختصين في المياه. كما تم عرض الوحدة الإثرائية ومناقشتها من خلال توجه تعليم العلوم، والتكنولوجيا، والمجتمع، والتعرض للأبعاد العلمية، والاجتماعية، والتكنولوجية، والاقتصادية، والخلفية السياسية المرتبطة بالثروة المائية في فلسطين، والمشكلات المرتبطة بها في ظل الصراع العربي الإسرائيلي على المياه، وما يترتب عليه من إشكاليات تتعلق بنقص المياه، وتلويثها في الجانب الفلسطيني.

وللأخذ بهذه الأبعاد المختلفة في تقديم الوحدة التدريسية، تمَ التمهيد لها من خلال قصة نسجت حول قرية يعيش أهلها بأمان واستقرار، ويعملون بالزراعة، وتربية المواشي، ويشربون من نبع قريب من القرية، والتحول الذي طرأ على حياتهم نتيجة دخول مستثمر لقريتهم، أدت استثماراته إلى استنزاف ماء النبع، والإضرار بالحياة الإنسانية، والحيوانية، والنباتية فيها، مما حدا بهم إلى الوقوف في وجه هذا الدخيل للمطالبة بحقوقهم، والبحث في الحلول الممكنة، ومحاكمة الدخيل على المخالفات الأخلاقية لاستثماراته؛ وذلك عن طريق اللجوء إلى القضاء الذي ألزم بدوره المزارع المستثمر بسلسلة من الإجراءات العلمية، والتقنية؛ لتخليص سكان القرية من معاناتهم .

بالاستناد إلى هذه القصة كنقطة انطلاق، وبالرجوع إليها في مراحل مختلفة، تم عرض وحدة الثروة المائية في فلسطين بأبعاده المختلفة ومناقشتها ، مع الأخذ بالأبعاد العلمية، والتكنولوجية، والاجتماعية، والاقتصادية، والخلفية السياسية المرتبطة بالثروة المائية في فلسطين، والمشكلات المرتبطة بها. واتبعت في تدريس الموضوع إستراتيجيات متنوعة تتراوح ما بين المحاضرة، والنقاش، والعمل من خلال مجموعات تعاونية لحل بعض المشكلات، والاستعانة بخبير ليتحدث عن المفاوضات الفلسطينية الإسرائيلية حول المياه، وعرض أفلام فيديو حول طبيعتها وتلوثها، والرحلات الميدانية للتعريف بالتحاليل

التي تجرى للكشف عن صلاحيتها، و بالتكنولوجيا المرتبطة بالمياه، وبالطرق المستخدمة لمعالجة المياه العادمة في فلسطين، وبالتجمعات المائية في فلسطين.وفي أثناء التدريس قامت الطالبات بكتابة المذكرات (Diaries) التى تم التدريب عليها مسبقاً،لكل حصة، أو رحلة، أو نشاط لوصف الخبرات التي مررن بها، وتسجيل وجهات نظرهن وانفعالاتهن تجاهها، إضافة إلى كتابة تقرير حول الموضوع.وقد قام بتدريس الوحدة التدريسية معلمتان من وكالة الغوث، وبمشاركة بقية أعضاء الفريق المخطط للمشروع، وبإشراف ومتابعة الباحثة.

تقويم المادة الإثرائية التي تقدمها الدراسة

للتأكد من ملاءمة المادة التعليمية الإثرائية التي تقدمها الدراسة حول توظيف توجه STS في تدريس مناهج العلوم، فقد تم عرض المادة بصورتها الأولية على مجموعة تتألف من ثلاثة خبراء لتعليم العلوم من جامعتي بيرزيت، والقدس، وثلاثة معلمين لمادة العلوم في المدارس الفلسطينية، وفي ضوء الملاحظات، والتغذية الراجعة التي تم الحصول عليها من المعلمين، وخبراء تعليم العلوم، تم تعديل المادة التعليمية؛ لتظهر بصورتها النهائية.

٢- استبانة «وجهات نظر حول: العلوم - التكنولوجيا - المجتمع»

للوقوف على مدى امتلاك الطالبات عينة الدراسة لمتطلبات التنور العلمي، تم تطوير استبانه «(وجهات نظر حول العلوم - والتكنولوجيا - والمجتمع)»، عن استبانه تحمل العنوان نفسه أعدها أيكنهيد وريان (Aikenhead & Rayan,1992) للكشف عن وجهات نظر الطلبة حول مواضيع STS، مثل : طبيعة المعرفة العلمية ،والتركيب الاجتماعي للمعرفة العلمية، واتخاذ القرار. وتقيس الاستبانة المطورة متطلبات التنور العلمي، التي حددتها الدراسة ،بالاستناد إلى مراجعة تعريفات التنور العلمي، على النحو التالي:

١- فهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية: من حيث ماهية العلم، وطبيعة المعرفة العلمية في جوانب تولدها، وتغيرها، وموضوعيتها.

٢– فهم اجتماعية العلم: من حيث طبيعة التكنولوجيا، والعلاقة بين العلم والتكنولوجيا من جهة، وبينهما وبين المجتمع من جهة أخرى.

٣. اتخاذ القرار: من حيث دور المجتمع والفرد في اتخاذ القرارات حيال المشكلات التي تواجه المجتمع، والمرتبطة بالعلوم والتكنولوجيا، ودور المعرفة العلمية والتكنولوجية في اتخاذ القرارات حيالها.

٤. الاتجاهات نحو العلوم، ونحو ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم.

٥. مهارة حل المشكلات، من حيث القدرة على تحديد المشكلة، ووضع الفروض حول أسبابها، وطرق معالجتها، وتحديد الجهات المسئولة عن حلها.

وقد تم تطوير استبانه الدراسة بترجمة ٢٠ فقرة مختارة من فقرات استبانة (أيكنهيد) التي تقيس الأبعاد الثلاثة الأولى للتنور العلمي، وإضافة فقرتين لقياس بعد الاتجاهات نحو العلوم، ونحو ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم، وأربعه أسئلة مفتوحة الإجابة، تلي عرضا لحالة تتعرض فيها فئة اجتماعية لمشكلة ذات صلة بالعلم والتكنولوجيا؛ للتعرف على قدرة الطلاب على تحديد المشكلة، وعناصرها، وبناء فرضيات حول أسبابها، إضافة إلى التعرف على القدرة على صنع القرار في ضوء المعرفة والمهارات التي يمتلكها الطلاب حول المشكلة. وتألفت الاستبانة في صورتها الأولية قبل تجريبها لفحص صدقها وثباتها من جزأين: الأول يتكون من ٢٢ فقرة، كل منها يعرض حالة، أو سؤالاً، يليه من ٣ –٥ بدائل للاستجابات، ويمثل كل منها موقفاً حيال الحالة، أو إجابة عن السؤال موضوع الفقرة، ولا يعد أحدها إجابة صحيحة بصورة مطلقة، فقد يكون لأحد الفقرات موقف، أو أكثر تعد أكثر قبولا من وجهة نظر معاصرة من المواقف الأخرى. أما الجزء الثاني فيتكون من الأسئلة الأربعة مفتوحة الإجابة .

صدق الاستبانة وثباتها

وللتحقق من صدق الاستبانه، عرضت على ثلاثة من متخصصي تعليم العلوم في مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، وجامعة بيرزيت؛ لبيان آرائهم حول كل من:مناسبة فقراتها لقياس أبعاد التنور العلمي ، كما وردت في الجدول رقم (٢)، والمواقف المقبولة حيالها. وقد أبدوا موافقتهم على شمول الفقرات لعناصر أبعاد التنور العلمي ،وعلى المواقف المقبولة حيالها، مع استبعاد ثلاث فقرات؛ لتوقع صعوبة فهم المستجيبين للمصطلحات الواردة فيها، كما اقترحوا دمج بعض البدائل لبعض الفقرات؛ لكونها تحمل دلالات مشتركة على الموقف نفسه. وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (الملحق

رقم ١) مؤلفة من جزأين، الأول: يتكون من (١٩) فقرة لقياس الأبعاد الأربعة الأولى،لكل منها من ٢– ٤ بدائل، والثاني:يتكون من فقرة واحدة تعرض لحالة يليها أربعة أسئلة لقياس البعد الخامس ، موزعة على أبعاد التنور العلمي،كما يظهر في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

فقرات الاستبانة موزعة على أبعاد التنور العلمي

البعد	جوانب البعد	العناصر	رقم الفقرة
١. طبيعة العلم والمعرفة العلمية	١:١ ماهية العلم	١:١:١ ماهية العلم	٤
	١:٢ طرق المعرفة العلمية	١:٢:١ طبيعة الطريقة العلمية	٩
		١:٢:٢ مدى شيوع استخدام الطريقة العلمية	١٠
	١:٣ تغير المعرفة العلمية	١:٣:١ القابلية للمعرفة العلمية للتغير	٨
		١:٣:٢ علل التغير في المعرفة العلمية	١٨
	١:٤ موضوعية المعرفة العلمية	١:٤:١ اختلاف العلماء في تفسير الظواهر	١١
		١:٤:٢ مدى شيوع الموضوعية	١٢
٢. اجتماعية العلم	٢:١ طبيعة التكنولوجيا	٢:١:١ طبيعة التكنولوجيا	٥
	٢:٢ العلاقة بين العلم والتكنولوجيا	٢:٢:١ العلاقة بين العلوم والتكنولوجيا والمجتمع	٦
	٢:٣ تأثير العلوم والتكنولوجيا في المجتمع	٢:٣:١ دور العلوم والتكنولوجيا في حل المشكلات	٢
		٢:٣:٢ مقارنة النتائج الإيجابية بالنتائج السلبية	١٤
	٢:٤ تأثير المجتمع في العلوم والتكنولوجيا	٢:٤:١ الرقابة الاجتماعية على العمل العلمي وتوجهه	٣
		٢:٤:٢ دور المجتمع في السيطرة على التطور التكنولوجي	١٩
	٢:٥ سمات سلوك العلماء	٢:٥:١ إظهار الاتجاهات العلمية	١٣
		٢:٥:٢ تأثير البيئة الاجتماعية للعالم في عمله العلمي	٧
٣. اتخاذ القرار حول المشكلات المتصلة بالعلوم والتكنولوجيا	٣:١ الجهة المعنية باتخاذ القرار	٣:١:١ الجهة المعنية باتخاذ القرار	١
	٣:٢ دور المعرفة في اتخاذ القرار	٣:٢:١ دور المعرفة العلمية والتكنولوجية في اتخاذ القرار	١٧
٤. الاتجاهات نحو العلوم وممارسة مهنة مرتبطة بها	٤:١ الاتجاه نحو العلوم	٤:١:١ القيام بأنشطة مرتبطة بالعلوم	١٥
	٤:٢ الاتجاه نحو ممارسة مرتبطة بالعلوم	٤:٢:١ الرغبة في ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم	١٦
٥. مهارة حل المشكلات	تحديد المشكلة، وضع الفرضيات، اقتراح الحلول، الجهات المسؤولة		٢٠

ولأغراض قياس ثبات الاستبانة، تم إعطاء علامة واحدة لكل فقرة من فقرات الجزء الأول منها (المكون من(١٩) فقرة) إذا أجيب عنها باختيار بديل لها يتفق والموقف المقبول، بحسب رأي المحكمين، وصفر عند اختيار أي من البدائل الأخرى. ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون ما بين علامات الطالبات على الاستبانة عند تطبيقها،

وعلاماتهن عند إعادة تطبيقها على مجموعة من الطالبات (٥٨ طالبة) من خارج عينة الدراسة، بفارق زمني امتد أسبوعين. وقد وجد أن معامل الارتباط يساوي ٠,٨٥ وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة .أما بالنسبة للجزء الثاني، فقد أوردت ٩٢٪ من الطالبات الإجابات نفسها عن الأسئلة الأربعة المتعلقة به ،عند إعادة تطبيق الاستبانة، مما يشير إلى ثبات هذا الجزء.

إجراءات الدراسة

تتلخص إجراءات الدراسة في الخطوات التالية:

١. طوّرت الاستبانة التي استخدمت في الدراسة، وحقق لها معيارا الصدق والثبات، كما ورد أعلاه.

٢. قامت معلمتا العلوم في مدرسة بدو للبنات، وبمشاركة بقية أعضاء الفريق البحثي، وإشراف الباحثة بتدريس الوحدة التدريسية الإثرائية حول الثروة المائية في فلسطين في إطار توجه STS ضمن وحده الثروات الطبيعية لشعبتي الصف التاسع في المدرسة، واستغرق تدريس الوحدة أربعة أسابيع؛ وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠١–٢٠٠٢ .وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة مباشرة طبقت الاستبانة على طالبات الشعبتين من قبل الباحثة.

٣. تم تدريس وحدة الثروات الطبيعية ،كما وردت في الكتاب المدرسي،بالطريقة الاعتيادية لشعبتي الصف التاسع في مدرسة بنات رام الله الأساسية من قبل معلمة الموضوع في المدرسة، وبإشراف الباحثة ،بصورة متزامنة، مع وقت تدريس المجموعة الضابطة . وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة ،والذي استغرق أسبوعين، طبقت الاستبانة على طالبات الشعبتين من قبل الباحثة.

٤. تم تصحيح الاستبانات المطبقة على مجموعتي الطالبات اللواتي درسن الوحدة بتوجه STS، واللواتي درسنها بالطريقة الاعتيادية، ورصدت تكرارات استجابات المجموعتين لبدائل كل فقرة من فقرات الجزء الأول من الاستبانة .

٥. تم تفريغ إجابات الطالبات من المجموعتين عن أسئلة الجزء الثاني (مفتوحة الإجابة)،وتصنيف الاستجابات عن كل سؤال إلى فئات بحسب شيوعها.

تحليل النتائج

للتعرف على أثر التعليم بتوجه STS في اكتساب الطلاب لمكونات التنور العلمي مقارنة بالطريقة الاعتيادية تم تحليل البيانات المتعلقة بعناصر الجوانب المؤلفة لكل بعد من أبعاد التنور العلمي التي حددتها الدراسة على النحو التالي:

تم رصد أعداد طالبات المجموعة التجريبية اللواتي استجبن لكل بديل من بدائل كل فقرة من فقرات استبانة وجهات النظر حول العلوم- والتكنولوجيا- المجتمع التي طورت لأغراض الدراسة. ومن ثم تمت مقارنة تكرارات هذه الاستجابات لكل فقرة بتلك التي رصدت لطالبات المجموعة الضابطة باستخدام مربع -كاي (Chi-square) عند مستوى الدلالة ($p \leqslant 0.05$).

أما بالنسبة لبعد مهارة حل المشكلات فقد تم رصد إجابات الطالبات عن كل سؤال من الأسئلة الأربعة المفتوحة الإجابه المتعلقة بالجوانب التالية-:تحديد المشكلة، وضع الفرضيات، اقتراح الحلول ،الجهات المسئولة عن الحل ودور الطالبة فيه. وصنفت الإجابات عن كل سؤال إلى فئات، ومما يجدر ذكره هنا أن الإجابة عن السؤال الواحد من أي من المستجيبات توزعت على أكثر من فئة، ثم حسبت النسبة المئوية للمستجيبات في كل فئة، وتمت مقارنة هذه النسب لمجموعتي الدراسة.

وفيما يلي وصف للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في كل بعد من أبعاد التنور العلمي المذكور أعلاه:

١.فهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية

يبين الجدول رقم (٣) التكرارات الملاحظة لاستجابات الطالبات لبدائل الفقرات المتعلقة بطبيعة العلم والمعرفة العلمية في طريقتي التعليم.

الجدول (٣)

التكرارات الملاحظة للاستجابات لبدائل الفقرات المتعلقة بطبيعة العلم والمعرفة العلمية في طريقتي التعليم.

جوانب فهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية	عناصر الفهم	تكرارات المجموعة الضابطة	تكرارات المجموعة التجريبية	كا2
١- ماهية العلم	١:١ ماهية العلم			
	- اقتراح وتصميم أشياء لحل المشكلات	٣٩	١١	
	- معرفة عن العالم تكتشف بالطريقة العلمية	٤٦	٣٥	
	- معرفة تؤدي لفهم العالم	١٠	١٩	٣,٣
٢. تولد المعرفة العلمية	٢:١ طبيعة الطريقة العلمية			
	- استقراء من البيانات	٢٠	٨	
	- توليد فرضيات واختبارها	٦٠	٤٦	
	- إجراءات غير واضحة	٢٥	١١	*١٠,٥
	٢:٢ مدى شيوع استخدام العلماء الطريقة العلمية			
	- يستخدمونها في جميع أبحاثهم	٤٦	١٩	
	- أحيانا الخيال والإبداع لهما دور في الاكتشاف العلمي	٢٧	٣٦	
	- الصدفة تلعب دوراً في الاكتشاف العلمي	٢٩	١٠	*١٠,٠٨
٣. تغير المعرفة العلمية	٣:١ قابلية المعرفة للتغيير			
	- لا تتغير	٣٥	٢٣	
	- تتغير بالإضافة	٢٨	١٧	
	- تتغير جذريا	١٩	٢٥	٣,٦
	٣:٢ تقبل التغير في المعرفة			
	- تقبل التغيير لأنه سمة من سمات العلم	٣٧	٣٦	
	- رفض التغيير لأن التجريب ينتج معرفة صحيحة	٤٨	٢٩	١,٢
٤. موضوعية المعرفة العلمية	٤:١ اختلاف العلماء في تفسير الظواهر			
	- بحسب مقدار ونوع المعرفة التي يمتلكونها	٥٦	٤٤	
	- بحسب خلفياتهم الاجتماعية والضغوط الخارجية	٢٩	٢١	٢,٥
	٤:٢ مدى شيوع الموضوعية في العمل العلمي			
	- دائما	٢٨	٢٠	
	- أحيانا	٢٣	٢٠	
	- الموضوعية المطلقة غير ممكنة	٣٤	٢٥	٠,٦

$p \leq 0.05$

يتبين من الجدول رقم (٣) أن هناك فروقا ذات دلاله إحصائية ($p \leqslant 0.05$) بين تكرارات استجابات الطالبات في المجموعة التجريبية، وتكرارات الاستجابات في المجموعة الضابطة لجانب واحد فقط من جوانب فهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية،وهو تولد المعرفة العلمية من حيث طبيعة الطريقة العلمية، ومدى شيوع استخدامها.وبإجراء مقارنات زوجية بين نسب الاستجابات الواردة في الجدول رقم (٣) يتبين تزايد في نسب

الطالبات في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة اللواتي أبدين فهما للطريقة العلمية على أنها عملية توليد للفرضيات واختبارها ، وتقديرا لدورالإبداع والابتكار في الكشف العلمي،وتناقص في الاعتقاد بدور الصدفة.

ومما يدل على أن التعليم بتوجه STS ذو أثر فاعل في تحسين فهمهم لكل من:طبيعة الطريقة العلمية بوصفها عملية توليد للفرضيات واختبارها ، ومدى شيوعها بتقدير دور الإبداع والابتكار في الكشف العلمي، وتراجع التقدير لدور المصادفة.

٢. فهم اجتماعية العلم

يبين الجدول رقم (٤) التكرارات الملاحظة للاستجابات للفقرات المتعلقة باجتماعية العلم في طريقتي التعليم.

الجدول رقم (٤)

التكرارات الملاحظة للاستجابات لبدائل الفقرات المتعلقة باجتماعية العلم في طريقتي التعليم.

جوانب فهم جوانب اجتماعية العلم	عناصر الفهم	تكرارات المجموعة الضابطة	تكرارات المجموعة التجريبية	χ^2
١. طبيعة التكنولوجيا	١:١ طبيعة التكنولوجيا			
	– تطبيق العلوم	١٦	١٠	
	– أدوات وأجهزة	٣٨	١٦	
	– أدوات وأجهزة لحل مشكلات عملية	٣٦	٣٩	*٦,١
٢. العلاقة بين العلم والتكنولوجيا	٢:١. العلاقة بين العلم والتكنولوجيا			
	– العلم أساس التكنولوجيا	٣٠	١٧	
	– علاقة تبادلية	٣٠	٢٩	
	– التكنولوجيا أساس التقدم العلمي	١٨	١٣	
	– التعريف نفسه	١٨	٦	*١٣,٥
٣. تأثير العلوم والتكنولوجيا في المجتمع	٣:١. دور العلوم والتكنولوجيا في حل المشكلات الاجتماعية			
	– دور رئيس	٣٧	٥٠	
	– حل بعضها والتسبب في بعضها	٣٩	٨	
	– ليس لها دور	٩	٧	*١٩,٦٥
	٣:٢. مقارنة النتائج الإيجابية بالنتائج السلبية للعلوم والتكنولوجيا			
	– تفوق النتائج الإيجابية	٣٦	٤٤	
	– متساوية	٢٦	٩	
	– تفوق النتائج السلبية	٢٣	١٢	*١٠,٩

يتبع

٤ . تأثير المجتمع في العلوم والتكنولوجيا	٤:١ . الرقابة العلمية على البحث العلمي			
	- دعم مطلق	١٥	٢٨	
	- دعم مطلق مع الحث على الموضوعات التي تهم المجتمع	٤٥	٢٨	
	- دعم الموضوعات التي تهم المجتمع فقط	٢٥	٩	*١٢,٥
	٤:٢ . دور المجتمع في السيطرة على التطور التكنولوجي			
	- له دور	٤٩	٥٨	
	- ليس له دور	٣٦	٧	*٣١,٠٥
٥ . الاتجاهات العلمية والسلوك الاجتماعي للعلماء	٥:١ . إظهار الاتجاهات العلمية			
	يظهرونها في حياتهم العلمية العامة والخاصة والاجتماعية	٣٣	٤٢	
	- يظهرونها في حياتهم العلمية فقط	٣٧	١٧	
	- لا يظهرونها، [illegible]	١٥	٦	*١٠,٥
	٥:٢ . تأثير البيئة الاجتماعية للعالم في عمله العلمي			
	- تأثير كبير	٢٨	١٥	
	- نوعا ما	٤٢	٣٨	
	- لا تؤثر إطلاقا	١٥	١٢	٥

$p \leq 0.05$

يتبين من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ($p \leqslant 0.05$) بين تكرارات استجابات الطالبات في المجموعة التجريبية، وتكرارات الاستجابات في المجموعة الضابطة لجميع جوانب فهم اجتماعية العلم،ما عدا ، تأثير البيئة الاجتماعية للعالم في عمله العلمي، مما يدل على فاعلية التدريس بتوجه STS في تحسين فهم جوانب اجتماعية العلم. وبإجراء مقارنات زوجية بين نسب الاستجابات الواردة في الجدول رقم (٤) يمكن توضيح النتائج المتعلقة بهذه الجوانب على النحو التالي:

١.طبيعة التكنولوجيا

ظهر تحسن في فهم التكنولوجيا بوصفها أدوات وأجهزة لحل مشكلات علمية، وتراجع في فهمها بوصفها أدوات وأجهزة فقط لصالح المجموعة التجريبية.

٢.العلاقة بين العلم والتكنولوجيا

ظهرتحسن في فهم العلاقة بين العلم والتكنولوجيا بوصفها علاقة متبادلة، وتراجع الاعتقاد بأنهما شيء واحد لصالح المجموعة التجريبية.

٣.تأثير العلوم والتكنولوجيا في المجتمع

تطور الاعتقاد بأن للعلوم والتكنولوجيا دوراً رئيساً في حل المشكلات الاجتماعية المرتبطة بهما، وتراجع الاعتقاد بالدور الجزئي (حل بعضها، والتسبب في بعضها)، وتزايد الاعتقاد بتفوق النتائج الإيجابية لها على النتائج السلبية على المجتمع.

٤.تأثير المجتمع في العلوم والتكنولوجيا

تطور الاعتقاد بأن للمجتمع تأثيرا في العلوم والتكنولوجيا، وظهر ذلك في تزايد الموقف المؤيد للدعم المطلق من المجتمع للبحث العلمي، وتراجع التأييد لدعم الموضوعات التي تهم المجتمع فقط ، كما زاد الاعتقاد بدور المجتمع في السيطرة على التطور التكنولوجي.

٥. سلوك العلماء

تطور اعتقاد الطالبات، أفراد العينة من المجموعة التجريبية، بتأثر السلوك العلمي العام والخاص والسلوك الاجتماعي للعلماء بالاتجاهات العلمية التي يحملونها. كما لم يظهر أثر دال إحصائيا للمعالجة التجريبية في الاعتقاد بتأثير الخلفية الثقافية الاجتماعية للعالم في عمله العلمي، كما يظهر في الجدول رقم (٤)، وتنسجم هذه النتيجة مع عدم حدوث تغيرات دالة في اعتقادهم بعدم شيوع الموضوعية في العمل العلمي نتيجة لعدم تأثر العالم بأفكار وتوقعات سابقة، كما ظهر في الجدول رقم (٣) .

اتخاذ القرار

يبين الجدول رقم (٥) التكرارات الملاحظة لاستجابات الطالبات للفقرات المتعلقة باتخاذ القرار في طريقتي التعليم.

الجدول رقم (٥)

التكرارات الملاحظة لاستجابات الطالبات لبدائل الفقرات المتعلقة باتخاذ القرار في طريقتي التعليم

جوانب بعد اتخاذ القرار	عناصر اتخاذ القرار	تكرارات المجموعة الضابطة	تكرارات المجموعة التجريبية	كا²
١. اتخاذ القرار حول المشكلات المتصلة بالعلم والتكنولوجيا	١:١ الجهة المعنية باتخاذ القرار			
	– العلماء والمهندسون	١٤	–	
	– السلطة السياسية	٧	–	
	– عامة الشعب	١٢	٤	
	– العلماء والمهندسون والحكومة والشعب	٥٢	٦١	*٢٩,٦
	٢:١. دور المعرفة العلمية والتكنولوجية في اتخاذ القرارات			
	– ليس لها دور	٣٥	٨	
	– لها دور	٥٠	٥٧	*١٥

*P ≤ 0.05

يتبين من الجدول رقم (٥) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ($p \leqslant 0.05$) بين تكرارات استجابات الطالبات في المجموعة التجريبية، وتكرارات استجابات الطالبات في المجموعة الضابطة، ظهرت في جانبين: الجهة المعنية باتجاه القرار، ودور المعرفة العلمية والتكنولوجية في اتخاذ القرار.

وبإجراء مقارنات زوجية بين نسب الاستجابات الواردة في الجدول رقم (٥) يظهر أن تحسناً قد حصل في اعتقادهم بأهمية مشاركة جميع فئات المجتمع من علماء، ومختصين، وحكومة، وشعب، في صنع القرارات بشأن المشكلات الاجتماعية المتصلة بالعلم والتكنولوجيا، في حين حصل تراجع في اعتقادهم بدور كل فئة على حدة لصالح المجموعة التجريبية.كما يظهر أن هناك تطوراً ملحوظا في اعتقادهم في دور المعرفة العلمية والتكنولوجية في اتخاذ القرار.

الاتجاهات نحو العلوم ونحو ممارسه مهنة مرتبطة بالعلوم

يبين الجدول رقم (٦) التكرارات الملاحظة لاستجابات الطالبات للفقرات المتعلقة بالاتجاهات نحو العلوم، وممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم في طريقتي التعليم.

الجدول رقم (٦)

التكرارات الملاحظة لاستجابات الطالبات للفقرات المتعلقة بالاتجاه نحو العلوم، وممارسة مهنه مرتبطة بالعلوم في طريقتي التعليم.

جوانب الاتجاهات	عناصر الاتجاهات	تكرارات المجموعة الضابطة	تكرارات المجموعة التجريبية	كا2
١ ـ الاتجاه نحو العلوم	١،١. القيام بأنشطة مرتبطة بالعلوم			
	– نعم	١٩	٣٣	
	– أحيانا	٥٣	٢٩	
	– مطلقا	٩	٣	
				١٦*
٢ ـ الاتجاه نحو ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم	٢،١. الرغبة في ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم			
	– نعم	٢٣	٣٢	
	– لم أقرر بعد	٤٤	٢٦	
	– لا	٨	٧	
				١،٠٥

*P ≤ 0.0005

يتضح من الجدول رقم (٦) ظهور فروق دالة إحصائياً ($p \leqslant 0.05$) بين تكرارات استجابات الطالبات في المجموعة التجريبية، وتكرارات استجابات الطالبات في المجموعة الضابطة للاتجاهات نحو العلوم، إلا أنها لم تكن دالة في الاتجاهات نحو ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم.

٥. مهارة حل المشكلات

للتعرف على أثر التعليم بتوجه STS في إكساب الطالبات مهارة حل المشكلات بجوانبها: تحديد المشكلة، وضع الفرضيات حول أسباب المشكلة، واقتراح الحلول، ودور الطالبة والجهات المسئولة في حلها، تم تحليل البيانات المتعلقة بالجوانب الأربعة على النحو التالي:

تحديد المشكلة

عند رصد إجابات الطالبات في المجموعتين التجريبية، والضابطة عن السؤال المتعلق بتحديد المشكلة ،لوحظ أن الطالبات في المجموعتين أوردن إجابات متشابهة ،توزعت في فئتين رئيستين، أولهما : حددت المشكلة تحديدا سليما (مشكلة صحية، إسهال قيء....إلخ)، إلا أن نسب الإجابات في هذه الفئة كانت متدنية ٤,٧٪ (للمجموعة الضابطة،٩,٢٪ للمجموعة التجريبية)، أما الفئة الثانية من الإجابات فقد أشارت إلى أسباب المشكلة، وتراوحت النسب المئوية لأفراد العينة في المجموعة الضابطة، في هذه الفئة ما بين ٥٦,٥٪ أرجعن المشكلة إلى تلوث المياه في الخزانات، والآبار، والينابيع، وشبكات المياه، والصرف الصحي نتيجة لاهترائها، و٥,٩٪ أرجعن المشكلة إلى سوء التهوية. بينما تراوحت النسب المئوية لإجابات المجموعة التجريبية ،في الفئة الثانية، ما بين ٨٧,٧٪ أرجعن المشكلة إلى تلوث المياه و ١٥,٤٪ أرجعنها إلى إهمال السلطات. كما لوحظ ظهور فئات من الإجابات ليست ملائمة للحالة التي عرضت على أفراد العينة في الاستبانه (تلوث الهواء، الاحتلال الإسرائيلي، اهتراء الشبكات، اكتظاظ المساكن)، ومع ذلك نقلت هذه المعرفة للمشكلة المطروحة في الاستبانه دون إدراك أنها غير ملائمة. ويبدو أن المعلومات الواردة في المشكلة عن الظروف البيئية غير الصحية، التي يعيشها سكان المخيم، وجهت تفكيرهم نحو بعض فئات هذه الاستجابات.

وضع الفرضيات حول أسباب المشكلة

يظهر الجدول رقم (٨) النسب المئوية لإجابات الطالبات عن السؤال المتعلق بأسباب المشكلة في طريقتي التعليم.

الجدول رقم (٨)

النسب المئوية لإجابات الطالبات عن السؤال المتعلق بأسباب المشكلة في طريقتي التعليم

أسباب المشكلة	المجموعة الضابطة النسبة المئوية٪	أسباب المشكلة	المجموعة التجريبية النسبة المئوية٪
- تلوث المياه:	٥٦,٥	- تلوث المياه	٨٧,٧
* المجاري	٥,٩	* المجاري	٦٦,٢
* كائنات حية مسببة للمرض	٥,٩	* كائنات حية مسببة للمرض	٣٦,٩
* النفايات الصلبة	١٠,٦	* النفايات الصلبة	٢٨,٥
* النفايات السائلة	-	* النفايات السائلة	٢٠,٨
- تلوث الهواء	٥,٩	- تلوث الهواء	٢٠,٨
* دخان مصانع	٢,٤	* دخان مصانع	٢٠,٨
* إحراق النفايات	٥,٩	- إحراق النفايات	٩,٢

يتضح من الجدول رقم (٨) أن أسباب المشكلة بحسب ما جاء في إجابات الطالبات في المجموعتين انحصرت في فئتين، الأولى: تلوث المياه بمحتويات المجاري، وبالكائنات الحية المسببه للمرض، وبالنفايات الصلبة والسائلة، والثانية : تلوث الهواء من دخان المصانع، وإحراق النفايات.

كما يظهر أن تلوث المياه جاء في المرتبة الأولى لدى المجموعتين ،مع زيادة ملحوظة لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يدل على أن تعليم الوحدة بتوجه STS أدى إلى تحسن في الفرضيات التي وضعها أفراد العينة حول أسباب المشكلة، من جهة، وفي صياغتهم لها بلغة علمية ،من جهة أخرى. فقد لوحظ في افتراضات أفراد العينة في المجموعة التجريبية، والمتصلة بتلوث المياه بسبب المجاري ،أنها أشارت إلى الفيروسات، والبكتيريا، والأميبا، كأمثلة على الكائنات الحية، وإلى النفايات الصلبة والسائلة، التي تنتجها المصانع على وجه التحديد، والتي تحتوي على مواد كيماوية كالمنظفات، والنترات (الأسمدة الكيماوية)، والرصاص. كما أنها أشارت في صياغتها

للفرضية المتصلة بتلوث الهواء إلى الغازات السامة الناتجة عن دخان المصانع .أما أفراد العينة الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية فلم يظهر في صياغاتهم مثل هذه المصطلحات العلمية بصورة محددة. مما يرجح أن التجربة أدت إلى اكتساب الطالبات معرفة علمية متخصصة .

الحلول المقترحة

يظهر الجدول رقم (٩) النسب المئوية لإجابات الطالبات عن السؤال المتعلق بالحلول المقترحة للمشكلة في طريقتي التعليم.

الجدول رقم (٩)
النسب المئوية لإجابات الطالبات عن السؤال المتعلق بالحلول المقترحة للمشكلة في طريقتي التعليم

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
-نشر الوعي الصحي	٤١,٢	- معالجة المياه	٥٨,٥
-المحافظة على نظافة المياه	٢٢,٤	* تحليلها وتعقيمها	٥٨,٥
*منع إلقاء النفايات	٢٠,٩	* تنقية المياه	٤٣,١
*تبديل الشبكات	٤,٧	*استخدامها في أغراض أخرى	٢٣,١
* فحص المياه	٣,٠	*إيجاد مصادر بديلة	٥٠,٨
- معالجة المياه	١١,٨	-المحافظة على نظافة المياه	٣٨,٥
*تحليلها وتعقيمها	١١,٨	*منع إلقاء النفايات	٢٠
*تنقية المياه	٣,٥	* تبديل الشبكات	٢٨,٥
*استخدامها في أغراض أخرى	٣,٥	* فحص المياه	٣٠,٨
*إيجاد مصادر بديلة	٠,٩	-نشر الوعي الصحي	٢٧,٧
- معالجة الحالات المرضية	١٤,١	- معالجة الحالات المرضية	٢٤,٦

يتضح من الجدول رقم (٩) أن الحلول التي اقترحتها الطالبات في المجموعتين توزعت في فئات أربع .وقد جاءت هذه الفئات على الترتيب من حيث نسبة شيوعها لدى المجموعة الضابطة على النحو التالي: نشر الوعي الصحي ،المحافظة على نظافة المياه، معالجة المياه،ومعالجة الحالات المرضية، في حين جاءت فئة معالجة المياه في المرتبة الأولى لدى طالبات المجموعة التجريبية، تلاها على الترتيب المحافظة على نظافة المياه، ونشر الوعي الصحي، ومعالجة الحالات المرضية.

كما يلاحظ زيادة في نسب المجموعة التجريبية في جميع فئات الحلول المقترحة مقارنة بالمجموعة الضابطة، ماعدا فئة نشر الوعي الصحي، إضافة إلى أن أفراد هذه المجموعة أوردن آليات للحل في فئتي معالجة المياه، والمحافظة على نظافتها لم ترد لدى أفراد المجموعة الضابطة، مثل: تبديل شبكات المياه، وفحص المياه بصورة دورية، ومعالجتها باستخدام الفلاتر، والمصافي كشبكات للتنقية، واستخدام أجهزة قياس مستوى التلوث لفحصها، وآليات تخليص المياه من الأملاح الملوثة، والمواد المعقمة من الكائنات الحية المسببة للمرض، واستخدامها في أغراض أخرى كالري، والبناء،مما يدل على أن للتعليم بتوجه STS أثر فاعل في إقدار أفراد العينة على إعطاء حلول أفضل للمشكلة.

دور الطالبة والجهات المسئولة عن حل المشكلة

يظهر الجدول رقم (١٠) النسب المئوية لإجابات الطالبات عن السؤال المتعلق بدور الطالبة والجهات المسئولة عن حل المشكلة في طريقتي التعليم.

الجدول رقم (١٠)

النسب المئوية لإجابات الطالبات عن السؤال المتعلق بدور الطالبة والجهات المسئولة عن حل المشكلة في طريقتي التعليم

دور الطالبة والجهات المسئولة	المجموعة الضابطة النسبة المئوية %	دور الطالبة والجهات المسئولة	المجموعة التجريبية النسبة المئوية %
- دور الطالبة في الحل		- الجهة المسئولة عن الحل	
• المساهمة في نشر الوعي	٤١,٢	• المواطنون والسلطات والعلماء	٣٢,٣
• اللجوء للسلطات	٣٢,٩	• المختصون والعلماء	٤١,٥
• المحافظة على نظافة المياه	٢٢,٥	• السلطات	٢٦,٩
• الامتناع عن استخدام الماء الملوث	٥,٩		
- الجهة المسئولة عن الحل		- دور الطالبة في الحل	
• السلطات	٢٧,١	• الامتناع عن استخدام الماء الملوث	٥٠,٨
• المختصون والعلماء	٢١,٢	• اللجوء للسلطات	٣٢,٣
• المواطنون والسلطات والعلماء	٢٠	• المحافظة على نظافة المياه	٢٦,٢
		• المساهمة في نشر الوعي	٢٤,٦

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن الطالبات في المجموعتين أوردن إجابات متشابهة عن السؤال المتعلق بدور الطالبة والجهات المسئولة عن الحل.كما يتبين أن الاعتقاد بمسئولية السلطات في حل المشكلة ، وبالدور الذي يمكن أن يمارسه الفرد في الحل من خلال

المساهمة في نشر الوعي جاءا في المرتبة الأولى لدى طالبات المجموعة الضابطة،في حين ساد الاعتقاد لدى المجموعة التجريبية بأن المسئولية تقع على عاتق جميع فئات المجتمع من مواطنين، وسلطات، وعلماء، في حل المشكلات المرتبطة بالعلوم والتكنولوجيا، وبأن دور الطالبة في الحل يتمثل أكثر ما يكون في الامتناع عن استخدام الماء الملوث .ويظهر في الجدول رقم (١٠) أن هذه الفئات من الإجابات ،لدى المجموعة التجريبية، تأتي في المرتبة الأخيرة لدى طالبات المجموعة الضابطة،مما يشير إلى تطور تقدير المجموعة التجريبية للمسئولية الجماعية للمجتمع بجميع فئاته في حل المشكلات .

وتنسجم هذه النتيجة، وتطور الفهم للمسئولية الاجتماعية في اتخاذ القرار، كما ظهر في الجدول رقم (٥).

مناقشة النتائج والتوصيات

أشارت نتائج هذه الدراسة الى أن التعليم باستخدام توجه STS ذو أثر دال إحصائيا في اكتساب عدد من متطلبات التنور العلمي؛ وذلك على النحو التالي:

١. فهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية في جانب: طبيعة الطريقة العلمية بوصفها توليداً للفرضيات واختبارها بصورة يلعب الإبداع والابتكار، وليس الصدفة دوراً مهماً فيها. ويتفق هذا الفهم للطريقة العلمية مع النظرة البنائية الاجتماعية المقبولة حديثاً (Bingle & Gaskell,1994).

ويمكن رد ظهور التحسن الدال إحصائيا في جانب الطريقة العلمية فقط ،إلى أن عرض الوحدة الدراسية ركز على المشكلات المرتبطة بالتلوث المائي، وسوء استخدام مصادر المياه، وتدريسها من خلال أنشطة، ومناقشات، وجهت الطالبات، وفريق البحث، والخبراء المشاركين للتنبؤ عن أسباب المشكلات، واقتراح حلول لها، واختبار تنبؤاتهم في مواجهة الأدلة التجريبية لدحض التنبؤات غير ذات الصلة، ودعم ذات الصلة منها .مثل هذه الإجراءات المنظمة والمحددة، ربما وجهت تفكيرالطالبات، أفراد المجموعة التجريبية،نحو تقدير دور الإبداع والابتكار (توليد الفرضيات)، ونحو رفض أن يكون للمصادفة دور في الكشف العلمي. مما يرجح أن استخدامهم للطريقة العلمية قد أدى إلى تحسين فهمهم لها.

٢. فهم اجتماعية العلم في العناصر التالية:

أ. طبيعة التكنولوجيا بوصفها أدوات وأجهزة لحل المشكلات العلمية (نظرة نفعية)، وليس أدوات وأجهزة فحسب . ويمكن رد هذه النتيجة إلى تعرف الطالبات أفراد المجموعة التجريبية إلى الأدوات والأجهزة في سياق حل المشكلات، والتي تمت معالجتها في أثناء تعلمهن في مجموعات عمل تعاوني، وإلى تعرفهن إلى التكنولوجيا المرتبطة بالمياه ،وتلك المستخدمة في فحص المياه ومعالجتها وتصنيعها،في أثناء رحلاتهن الميدانية للمختبرات، ولمحطات تنقية المياه، ولمصانع المياه الصحية.

ب. العلاقة بين العلم والتكنولوجيا بوصفها علاقة تبادلية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة لاستخدام فعاليات أخرى في تدريس الوحدة ،إضافة إلى التعليم المباشر من قبل فريق البحث، من مثل: أفلام الفيديو، واستضافة خبراء ، تناولت بمجملها المعرفة العلمية المرتبطة بالأجهزة والأدوات، ودور هذه التقنيات في الوصول إلى المعرفة عن المياه وتلوثها.

ج. الاعتقاد بأن للعلوم والتكنولوجيا دورا رئيساً في حل المشكلات الاجتماعية المرتبطة بهما، وتراجع في الاعتقاد بأن العلم والتكنولوجيا قد يتسببا في بعضها، وكذلك الاعتقاد بالتأثير الإيجابي للعلوم والتكنولوجيا على المجتمع فيما يتعلق بتفوق نتائجهما الإيجابية في تحسين حياة المجتمع، مما يدل على اقتناع الطالبات باستخدامات المعرفة العلمية والتكنولوجية في حل المشكلات المطروحة.

د. الاعتقاد بأن للمجتمع تأثيرا على العلوم والتكنولوجيا؛ وذلك بالدعم المطلق للبحث العلمي، وتقدير أهمية الرقابة الاجتماعية في السيطرة على التطور التكنولوجي؛ لتوجيهه لخدمة البشرية، وتراجع في تأييد الدعم للموضوعات التي تهم المجتمع. ويفسر هذه النتائج تعرف الطالبات في المجموعة التجريبية على الدور الإيجابي للعلم والتكنولوجيا في حل المشكلات المرتبطة بالمياه ،وتعميم هذا الموقف على جميع ميادين البحث.

هـ. تأثر السلوك العام والخاص للعلماء بالاتجاهات العلمية التي يحملونها. وتتعارض هذه النتيجة مع ما يطرحه «أيكنهيد» (Aikenhead, 1991) حول سلوك العلماء في عملهم

العام (في أثناء تواصلهم مع علماء آخرين)، والخاص (العمل العلمي المنفرد) حيث وجد أنهم يظهرون سمات كالأمانة العلمية، والتفتح الذهني، والعقلانية، ......إلخ في العمل العام، في حين يظهرون سمات كالتزمت، وضيق الأفق، وعدم الموضوعية والاهتمام باكتساب الشهرة والمال في العمل الخاص. ومن ثم فليس بالضرورة أن ينتقل أثر هذه الاتجاهات لممارستهم الاجتماعية في حياتهم الاعتيادية.ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى تعرف الطالبات في المجموعة التجريبية على الدور الإيجابي للعلم في المجتمع، والذي هو بدوره من عمل العلماء، مما أدى لانبهارهن في سلوك العلماء ،ومن ثم تعميمهن لهذا السلوك العلمي في الحياة الاجتماعية.

٣.اتخاذ القرار في جانبي: النظرة للمسئولية الاجتماعية لجميع فئات المجتمع في اتخاذ القرار، وليس مسئولية المختصين، أو السلطات السياسية فحسب، والاعتقاد بأهمية المعرفة العلمية والتكنولوجية في اتخاذ القرارات حيال المشكلات الاجتماعية المرتبطة بالعلوم والتكنولوجيا.ويعد التطور في هذه المواقف مؤشرا على نجاح التجربة في اكتساب الطالبات لمتطلبات بعد رئيس للتنور العلمي أجمع علية التربويون(سليم،١٩٩٠؛فراج،١٩٩٢؛ NASTA,1982;Aikenhead&Rayan,1992;AAAS,1989). ويمكن إرجاع هذا التطور إلى تعرف الطالبات، بصورة مباشرة، على أهمية المعرفة العلمية والتقنية في اتخاذ القرارات حيال المشكلات التي عرضت في أثناء تعلمهن للوحدة الإثرائية .

٤.نمو اتجاهات إيجابية نحو العلوم. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى استمتاع الطالبات في أنشطة المشروع، والذي ظهر في اندفاعهن بنشاط للمشاركة في أنشطة الوحدة، وكتابة المذكرات .وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه فريق البحث الذي طبق المشروع (الخالدي ووهبة،٢٠٠٢).

وفيما يتعلق بمهارة حل المشكلات أظهرت نتائج الدراسة حدوث تغييرات ملحوظة لدى الطالبات اللواتي تم تعليمهن بتوجه STS في جوانب:

أ. **تحديد أسباب المشكلة**.

ب.**اقتراح الحلول**.

ويبدو أنه على الرغم من أن الدراسة لم تأخذ ببعد فهم المحتوى العلمي، نجد أن نتائجها تشير إلى أن التعليم بتوجه STS أدى إلى اكتساب الطالبات أفراد العينة لمعرفة

علمية متخصصة ،ظهرت في تحديدهن لأسباب المشكلة، وفي الحلول التي اقترحنها لحلها.وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه فريق البحث من أن المشروع أسهم في تزويد الطالبات بمعرفة علميه متخصصة حول الموضوع، في حين لم تظهر مراجعة ياجر وتامر (Yager & Tamir,1993) تفوق التعليم بتوجه STS على الطريقة الاعتيادية في إكساب الطلاب المعرفة العلمية.ويمكن تفسير انتقال أثر المعرفة التي قدمت للمجموعة التجريبية بصورة وظيفية في المشكلة المطروحة عليهم في الاستبانة إلى اشتراكها مع المشكلات التي تعرضت لها المجموعة التجريبية في موضوع تلوث المياه، حيث إن معظم الأبحاث الحديثة في علم النفس الذهني تظهر أن التعلم يرتبط بالسياق الذي يحدث فيه ،وأن الحل المناسب للمشكلات لا يتأتى من معرفة الطريقة، أو الإستراتيجية المستخدمة في الحل، بل يتطلب معرفة جوهرية متكاملة مع معرفة كيفية استخدامها في مدى واسع من سياقات المشكلة. ويفسرهذا الموقف كون الفرضيات التي صاغها أفراد المجموعة التجريبية، والحلول التي اقترحنها للمشكلة كانت في ضوء المعرفة المنقولة من التجربة، وليس من اكتساب مهارات حل المشكلات.(Voss,1989) ويبدو أن تعامل الطالبات في المجموعة التجريبية مع المشكلة الواردة في الاستبانة ،تأثر بدراستهن للتلوث المائي، وسبل المعالجة التي خبرنها، والتي بدورها أكسبتهن معرفة تكنولوجية متخصصة، إضافة لاكتسابهن المعرفة العلمية المتخصصة .

ج.الاعتقاد بالمسئولية الجماعية لحل المشكلات.

ويمكن رد التطور في الاعتقاد بالمسئولية الجماعية في حل المشكلات إلى مواجهة أفراد العينة من المجموعة التجريبية لجهات متنوعة تشارك في حل مشكلات التلوث، في أثناء استضافة خبراء للحديث عن المفاوضات حول المياه، وفي رحلتهن الميدانية لمصادر مياه تتعرض للتلوث برفقة خبراء تحليل مياه، كذلك زيارتهن لمختبرات سلطة المياه، ومصنع المياه، ومحطة المياه العادمة، ومن ملاحظاتهن لمشاركتهن وأعضاء فريق البحث في المشروع . أما فيما يتعلق بدور الطالبة في الحل والمتمثل في امتناعها عن تناول المياه الملوثة، فيظهر كحل فردي، وليس عملاً مجتمعياً، كما كان متوقعاً من اعتقادهن بضرورة المشاركة الجماعية، ويأتي هذا الحل منسجما والاتجاهات السلوكية السائدة في ثقافة المجتمع الفلسطيني خاصة، والعربي بصورة عامة، حيث يغلب التعامل مع الحلول الفردية للمشكلات وليس الجماعية، كما يبدو أن أنشطة المشروع وجهت تفكير أفراد

المجموعة نحو هذا الحل نتيجة لما خبرنه عن خطورة المياه الملوثة، لدى الاطلاع على نتائج فحص هذه المياه.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم حدوث تطور دال إحصائيا في الجوانب التالية :

١. فهم ماهية العلم،وقابلية المعرفة العلمية للتغير، وتقبل التغير كسمة من سمات العلم، والاعتقاد بأن الموضوعية المطلقة غير ممكنة في العلم، والاتجاه نحو ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم.ويمكن إرجاع عدم ظهور تطور إيجابي في فهم هذه الجوانب، إلى أن الوحدة الدراسية من جهة، وطريقة تناولها عند استخدامها في التدريس من جهة أخرى، تعرضت للأبعاد العلمية والتكنولوجية، والاجتماعية المرتبطة بالثروة المائية في فلسطين بصورة ضمنية،ولم توجه انتباه الطالبات إلى ارتباط المهن التي تعرفن إليها بالعلوم ،وبذلك لم تنجح التجربة في تكوين رؤية شاملة ترتبط بها هذه الأبعاد بصورة فوق ذهنية Metacognitive، أو في تطوير اتجاهات إيجابية نحو ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم.

٢. الاعتقاد بتأثير الخلفية الثقافية الاجتماعية للعالم في عمله العلمي. ولا تتفق هذه النتيجة مع النظرة للتنور العلمي بمفهومه المقبول حديثا، التي تعدّ فهم الآثار المتبادلة بين العلم، والقيم، والمعتقدات في الثقافة العامة مكوناً أساساً للتنور العلمي (Hanrhan,1999;Norman,1998). كما تتعارض مع النظرة البنائية الاجتماعية التي ترى أن توليد المعرفة العلمية يتأثر بالقيم الأخلاقية، والأيديولوجية التي يمتلكها العلماء (Bingle & Gaskell, 1994). ويبدو أن تعرض المشروع لجوانب أخلاقية قيمية في الثقافة العامة ،دون أن يتعرض لدورها في المعالجات العلمية المستخدمة، جعل الطالبات لا يولين أهمية لتأثير البيئة الاجتماعية للعالم في سلوكه العلمي.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم حدوث تغير ملحوظ في جانب مهارة تحديد المشكلة. ويبدو أن الافتقار لهذه المهارة يرجع إلى كون الطالبات أدركن الحالة ككل بوصفها المشكلة، حيث إن هذا النوع من المشكلات المتصل بالحياة اليومية يصاغ بصورة ضعيفة البناء Ill-Structured ، وليس بصورة منهجية كما في المشكلات التقليدية في العلوم التي تحدد فيها المشكلة بصوره واضحة .

ويمكن فهم النتائج المتعلقة بتفوق التعليم بتوجه STS على الطريقة الاعتيادية في ضوء

البحوث النظرية، والنتائج العملية المتعلقة باستخدام STS؛ إذ يرى كل من رمزي (Ramsey, 1993) وياجر (Yager,1990) أن هذا التوجه يسعى إلى مساعدة المتعلم في اتخاذ القرارات باستخدام فهمه للعلوم وللتكنولوجيا، وفي المشاركة في القضايا الاجتماعية، ووضع الحلول المناسبة لها (المسئولية الاجتماعية) باستخدام المعرفة، والمهارات، والتوجهات المتصلة بهذه القضايا، وفي تهيئته وتزويده بالمعرفة اللازمة لإعداده لمتابعة التعلم الأكاديمي.

وتتفق نتائج الدراسة الخاصة بفاعلية التعليم بتوجه STS في اكتساب الطلبة لمعرفة علمية وظيفية ، مع ما توصل إليه ياجر وزملاؤه (Yager et al,1988) والخالدي ووهبة (الخالدي ووهبة،٢٠٠٢) ، ومع نتائج دراسة زولار وزملائه (Zoller et al,1988) في جانب اكتساب اتجاهات علمية إيجابية نحو مساقات العلوم، ومع النتائج التي راجعها ياجر وتامر(Yager & Tamir ,1993) في جانب اكتساب المهارات العلمية، والقدرة على استخدام المفاهيم، والمهارات في مواقف جديدة.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. العمل على إعادة تطبيق الدراسة في عدد أكبر من المدارس تمثل البيئات الفلسطينية المختلفة كي يمكن تعميم نتائجها بدرجة أعلى من الثقة.

٢. العمل على تطبيقها في صفوف ذات مستويات مختلفة لمعرفة فيما إذا كانت نتائجها تنطبق على الطلبة من مختلف الأعمار.

٣. العمل على إعادة تطبيق الدراسة باستخدام أداة تشتمل على مدى أوسع من الاتجاهات والمهارات العلمية، وعلى أسئلة تعرض لمشاكل مختلفة بصورة كبيرة عن المشكلة المتضمنة في الوحدة الدراسية للتحقق من انتقال أثر المعرفة في مواقف جديدة ومختلفة.

٤. العمل على إعادة تطبيق الدراسة باستخدام مداخل أخرى لتعليم العلوم ، منها على وجه الخصوص، المدخل التاريخي الذي يعرض لحالات في تاريخ العلم يتوقع أن تساهم في تنمية الفهم لطبيعة العلم، وللطريقة التي تتولد بها المعرفة وتختبر، ولطبيعة الصلة الديناميكية المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وفي توضيح طبيعة الظروف والعوامل التي تساعد، أو تعطل الازدهار العلمي.

٥. تضمين برامج إعداد تأهيل المعلمين تدريبات لمعلمي العلوم على استخدام توجه STS في تدريسهم مما قد يساعد في زيادة تعلم طلبتهم لمتطلبات التنور العلمي؛ لتحقيق أحد أهم أهداف تعليم العلوم المعاصرة .

٦. تعميم استخدام توجه STS في تطوير وحدات دراسية في مناهج العلوم الفلسطينية، التي هي في طور الإعداد، وكذلك في مناهج العلوم في البلدان العربية المختلفة.

٧. الأخذ بهدف نشر التنور العلمي في تدريس العلوم في فلسطين، وفي البلدان العربية.

المراجع

البغدادي، محمد رضا .(١٩٨٥). محو الأمية البيولوجية لتلاميذ التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثقافة البيولوجية. **بحوث المؤتمر العلمي الثاني المنعقد بكلية التربية بالعريش،** جامعة قناة السويس، الأسبوع الأول من سبتمبر.

الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .(١٩٩٠). مستويات التنور العلمي لدى الطلاب المعلمين في مصر، دراسة مسحية . **بحوث المؤتمر العلمي الثاني – إعداد المعلم التراكمات والتحديات،** المجلد الأول، الإسكندرية .

حسن، محمد أمين .(١٩٨٧). **أثر مناهج العلوم في المرحلة الإعدادية في إكساب مفاهيم الثقافة العلمية للطلاب.** رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الخالدي، موسى ووهبه، نادر .(٢٠٠٢). **توجه العلوم والتكنولوجيا والمجتمع كجزء من منهاج العلوم الفلسطيني، الثروة المائية في فلسطين.** البحوث الإجرائية في مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله.

السايح، محمد .(١٩٨٧). **تطوير منهج علم الأحياء بالمدرسة الثانوية العامة في ضوء متطلبات الثقافة البيولوجية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

سليم، محمد صابر .(١٩٩٠). **اتجاهات حديثه في تدريس العلوم.** كلية التربية، جامعة عين شمس.

المحتسب، سمية .(١٩٨٤). **أثر فهم المعلم لطبيعة العلم وسمات شخصيته واتجاهاته العلمية في اتجاهات الطلاب العلمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

المحتسب، سمية .(١٩٩٤). **برنامج تدريبي لمعلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بالأردن لتحسين أدائهم الصفي في ضوء مفهوم العلم وعملياته**. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة عين شمس.

فراج،محسن حامد .(١٩٩٢). **علاقة مستوى التنور العلمي لمعلم العلوم بالتحصيل الدراسي والتفكير العلمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمود، مصطفى إبراهيم .(١٩٩١). **منهاج مقترح لتعليم الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية العامة لمقابلة متطلبات المواطنة الأساسية من التنور الفيزيائي في مصر**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة أسيوط.

Aikenhead,G.S.,& Rayan ,A.G.(1992).The development of a new instrument : Views on Science - Technology - Society-(VOSTS).**Science Education,76**(5),477 - 491.

Aikenhead, G.S., Ryan, A., & Fleming, R. (1989). **Views on science-technology- society**. Department of Curriculum Studies: Author.

Aikenhead, G. (1991). **Logical reasoning in science & technology**. Toronto: John Willey & Sons.

American Association for the Advancement of Science [AAAS]. (1989). **Science for all American's**. Washington,DC.: Author.

American Association for the Advancement of Science[AAAS]. (1992). **Up Date, Project 2061, education for a changing future**: Author

Atwater, M.M. (1998). Science literacy through the critical interpretive frame work. **Journal of Research in science Teaching, 35** (4), 375-377.

Bingle , W.H., & Gaskell ,P.J. (1994). Scientific literacy for decision making and the social construction of scientific knowledge. **Science Education, 78** (2), 185-201.

Bybee,R.W., & De Boer, G.E. (1994). Research on goals for the scientific curriculum. In Gabel. **Handbook of Research on Science Teaching and Learning**. New York: Mcmillan.

Carin, A.,& Sund, R. (1980). **Teaching science through discovery**. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Co.

Cheek, D.W. (1992). **Thinking constructively about science, technology and society education.** New York: State University of New York Press.

De Boer, G.E. (2000). Scientific literacy, another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. **Journal of Research in Science Teaching, 37** (6), 582-601.

De Vore, P.W. (1992). Technological literacy and social purpose: Theory into practice. **Journal of Research in Science Teaching ,31** (1), 73-78.

Eisnhart,M.,Finkel,E.,&Marion,S.(1996).Creating the conditions for scientific literacy: A re-examination. **American Educational Research Journal,33**,261-295.

Hurd,P.(1998).New minds for changing world. **Science Education, 82**, 407 - 414.

Hanrhan, M. (1999). Rethinking scientific literacy: Enhancing communication and participation in school science through affirmational dialogue journal writing. **Journal of Research in Science Teaching, 36** (6), 699-717.

Lederman, N.G.,& (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. **Journal of Research in Science Teaching, 36** (8), 916-929 .

Laugksch,R.C.,& Spargo,P.E.(1996).Development of a pool of scientific literacy test items based on selected AAAS literacy goals .**Science Education, 80**(2),121-134.

Meichtry, Y.G. (1993). The impact of science on student views about the nature of science. **Journal of Research in Science Teaching, 30** (5), 429-443.

Mcginn, R.E. (1991). **Science, technology, and society**. New Jersey: Prentice Hall.

National Science Teachers Association(NSTA). (1982). **Science - technology - society: Science education for the 80**. **(NSTA Position Statement)**. Washington, DC.: Author.

National Science Foundation NSF. (1992). **Biological science curriculum, BSCS: Teaching about the history and nature of science and technology, BSCS-SSES a curriculum frame work.** Washington DC: Author.

Norman, 0.(1998). Marginalized discourses and scientific literacy. **Journal of Research in Science Teaching, 35** (4), 365-374.

Ramsey, J. (1993). The science education reform movement: Implications for social responsibility .**Science Education, 77** (2), 235-285.

Roth, W.M., & Roychouldlury, A.(1994). Physics student's epistemologies and views about knowing & learning. **Journal of Research in Science Teaching, 31**(1), 5-30.

Rubba, P.A.,& Anderson, H.O. (1978). Development of an instrument to assess secondary school student's understanding of the nature of scientific knowledge. **Science Education, 62** (4), 449-458.

Solomon, J. (1990). **Teaching science technology and society**. Buckingham: Open University.

Trawbridge, L.W., Bybee, R.W.,& Powell, J.C. (2000). **Teaching secondary school science, strategies for developing scientific literacy** (7th edition). New Jersey: Prentice -Hall.

UNSCO.(1992).**The Project 2000+{Brochure}**. Paris, France: Author.

Voss,J.F.(1989). Problem solving and the educational process. In Lesgold, A., & Glaser, R. **Foundations for a Psychology of Education**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Yager, R.E. (1990). The Science-Technology-Society Movement in the United States, its origin, evaluation and rationale. **Science Education, 54** (4), 198-201.

Yager, R.E.,& Tamir, B. (1993). STS approach: Reasons, intentions accomplishments, and outcomes. **Science Education, 77** (6), 673-658.

Yager, R.E; And others. (1988). **Assessing impact of STS instruction in 4-9 science in five domains**. University of Iowa. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 292641)

Zoller, U., And others .(1988). **Goals attainment in Science-Technology and Society 'STS' Reality: A probe into the case of Tish Columbia**. (ERIC Document Reproduction Service No: Ed 293690).

الملحق رقم (١)

استبانة

وجهات نظر حول العلوم - التكنولوجيا - المجتمع

تهدف هذه الاستبانة إلى فهم وجهات نظر الطلبة حول مواضيع تتعلق بالعلاقات بين العلوم والتكنولوجيا والمجتمع. ويتكون كل بند في هذه الاستبانه من سؤال تتبعه عدة إجابات أو بدائل . ويشكل كل بديل وجهة نظر أو موقف حول موضوع السؤال . الرجاء قراءة كل سؤال بتمعن وقراءة كل البدائل، ومن ثم اختيار بديل واحد فقط تجده أقرب ما يكون إلى رأيك الشخصي حول الموضوع.

لا توجد إجابات «صحيحة» وأخرى «خاطئة» حول الموضوع ، وهذه الاستبانة ليست امتحانا. فالهدف الإساس هو معرفة آراء المجيبين حول مواضيع تتعلق بطبيعة العلوم وعلاقات العلوم بالتكنولوجيا والمجتمع.

الباحثة : د. سمية المحتسب

١ - هنالك عدة مشكلات تواجه المجتمع مرتبطة بالعلوم والتكنولوجيا.

ومن الأمثلة على هذه المشكلات تلك المتعلقة بتحديد المستويات المقبولة للملوثات المختلفة في البيئة، وكيفية التخلص من النفايات أو الفضلات، والقضاء على الناموس وغيرها من الحشرات، وكيفية تأمين احتياجاتنا من الطاقة بشكل عام، أو من الكهرباء بشكل خاص. من يجب أن يتخذ القرارات حول كيفية حل هذه المشكلات، حسب رأيك؟

أ- العلماء، والمهندسون، فهم أكثر الناس علماً بهذه الأمور.

ب - الحكومة أو السلطات المحلية (البلدية)، فمعظم هذه المشكلات أساسا مشكلات سياسية.

ج - عامة الشعب، فهم الذين يتأثرون بهذه القرارات.

د - العلماء والمهندسون، والحكومة، وعامة الشعب، فالجميع يجب أن يشارك بالتساوي في اتخاذ القرارات

٢- ما علاقة العلوم والتكنولوجيا بالمشكلات التي يعاني منها المجتمع (كالفقر، والبطالة، والزيادة السكانية، والضعف الاقتصادي، والتبعية، وارتفاع نسبة الأمية، وسؤ الوضع السكني، وانخفاض المستوى الصحي)؟

أ- تستطيع العلوم والتكنولوجيا أن تلعب دوراً مهماً ورئيساً في حل هذه المشاكل.

ب- تستطيع العلوم والتكنولوجيا أن تحل بعض هذه المشكلات، ولكنها تسبب أيضا بعضاً أخراً منها.

ج- لا يمكن للعلوم والتكنولوجيا أن تحل هذه المشكلات، فهذه المشكلات سياسية، أو تتعلق بغايات إنسانية أساسا، ولا علاقة لها بالعلوم التكنولوجيا.

٣ - ما نوع الرقابة والدعم الواجب ممارستهما من الحكومة والمجتمع على العلماء؟

أ- يجب إعطاؤهم كافة الدعم المطلوب دون أية رقابه أو تدخل. فعلى الرغم من أنه لا يمكن التنبؤ بالفوائد المحددة للاكتشاف العلمي، نجد أن نتائجه الإيجابية على المجتمع ستظهر فيما بعد.

ب- في معظم الأحيان يجب إعطاء العلماء الدعم الكافي وترك القرارات لهم حول

المواضيع والظواهر التي يعملون عليها. ولكن يجب حث بعضهم ودعمهم للعمل على مواضيع ذات أثر مهم في المجتمع.

ج- يجب دعم العلماء فقط في مجالات ومواضيع ترى الحكومة والمجتمع أن لها أهمية كبيرة، وينتج عنها فوائد مباشرة للمجتمع.

٤ ما أفضل وصف للعلوم، حسب رأيك ؟

أ - اختراع وتصميم أشياء (كالقلب الاصطناعي، والكمبيوتر، ومركبات الفضاء) وإيجاد علاج للأمراض، وتحسين أساليب الزراعة ...إلخ

ب - بناء نظريات وأفكار مهمة لفهم العالم من خلالها.

ج- اكتشاف المعرفة باستخدام الطريقة العلمية (الملاحظة، فطرح الفرضيات، فاختبار صحتها، فتفسير المعلومات، فالاستنتاج والتعميم).

٥ ما هو أفضل وصف للتكنولوجيا، حسب رأيك ؟

أ- تطبيق العلوم.

ب- أدوات وأجهزة (كالكمبيوتر، والأسلحة، وآلات التصوير، ...إلخ).

ج- اختراع طرق وأجهزة وأدوات وتصميمها وفحصها لحل مشكلات عملية.

٦ ما العلاقة بين العلوم والتكنولوجيا، حسب رأيك ؟

أ- العلوم أساس التكنولوجيا، حيث تطبق التكنولوجيا الاكتشافات العلمية.

ب- العلوم لها تطبيقات تكنولوجيا، ولكن التكنولوجيا تساعد في تحقيق الاكتشافات العلمية أيضا.

ج- التكنولوجيا أساس التقدم العلمي، وفي أحيان قليلة تساعد العلوم التكنولوجيا على التطور.

د- العلوم والتكنولوجيا هما الشيء نفسه تقريباً.

٧- هل تؤثر البيئة الاجتماعية / الثقافية (مثلا، علاقات العالم الاجتماعية، وحضور المؤتمرات) في النتائج التي يتوصل إليها العالم في عمله ؟

أ - نعم، تؤثر كثيرا. فالعلوم نتائج بيئة اجتماعية/ ثقافية في تاريخ محدد.

ب- تؤثر نوعا ما.

ج - لا تؤثر إطلاقا. فالحياة الاجتماعية/ الثقافية لا علاقة لها بنتائج البحث العلمي.

٨- هل من الممكن أن تتغيير المعرفة العلمية التي يكتشفها العلماء في المستقبل ؟

أ- لا، فإذا كانت الأبحاث العلمية قد تمت بطريقة صحيحة لا يمكن أن ينتج عنها معرفة تتغيير مستقبلاً.

ب - لا، ولكن المعرفة العلمية تبدو أنها تتغير؛ لأن المعرفة الجديدة تضاف إلى المعرفة القديمة. أما المعرفة القديمة فلا تغيير.

ج- نعم، وذلك لأن المعرفة القديمة يعاد تفسيرها في ضوء الاكتشافات العلمية الجديدة، ولأن العلماء المحدثين يثبتون خطأ نظريات، أو اكتشافات العلماء السابقين.

٩- ما الطريقة العلمية، حسب اعتقادك ؟

أ- الملاحظة الدقيقة، وجمع البيانات، فالوصول إلى تعليمات.

ب - طرح نظرية، أو فرضية، ثم أجراء تجارب في محاولة لإثبات خطأ هذه الفرضية.

ج- من ملاحظة سلوك العلماء، لا توجد طريقة علمية يتبعها العلماء.

١٠ هل يتبع العلماء الطريقة العلمية في أبحاثهم ؟

أ- دائماً، حيث إنه يتبعون هذه الطريقة في جميع أبحاثهم.

ب- أحيانا، فهم يعتمدون أيضا على الإبداع والابتكار، ويستخدمون أكثر من طريقة تساعدهم على الاكتشاف أو الاختراع.

ج- نادراً، فكثير من الاكتشافات تأتي بطريقة الصدفة، وليس نتيجة استخدام الطريقة العلمية.

١١- يختلف العلماء أحيانا حول قضية علمية معينة)أثر الإشعاع ذي المستوى المنخفض على الإنسان، على سبيل المثال.(لماذا يختلف العلماء أحيانا حول قضايا علمية ؟

أ- لأن العلماء يعتمدون على نظريات علمية مختلفة في تفسير الحقائق المتعلقة بالقضية. والتي لا يمتلكها جميع العلماء.

ب- لأن العلماء يحملون نظريات، وآراء، وأولويات، وقيما شخصية مختلفة، ويتأثرون بالضغوط التي تمارس عليهم.

١٢- العالم الجيد يجمع كافة الحقائق بموضوعية مطلقة، ولا يتأثر بالأفكار والنظريات التي يحملها مسبقا حول الموضوع. هل توافق ؟

أ- نعم، فالموضوعية من أهم خصائص العلوم والعلماء.

ب- أوافق نوعا ما، فالعلماء يجب أن يكونوا موضوعيين، ولكن بعضهم لا يكون كذلك أحيانا.

ج- لا أوافق، فالموضوعية المطلقة غير ممكنة، لأن العالم يأتي للمشكلة بأفكار وتوقعات مسبقة تأثر فيما يدرس وفي وصفه لما يلاحظ.

١٣ هل يتصف سلوك العلماء ببعض الخصائص أو الاتجاهات العلمية (كالأمانة الفكرية، والتفتح الذهني، والعقلانية، والموضوعية، والتريث في إصدار الأحكام، ...إلخ) ؟

أ- دائما، وتظهر هذه الخصائص أثناء عملهم العلمي العام (إلقاء محاضرات، وكتابة تقارير البحث، ...إلخ)، وعملهم وحياتهم الخاصة (كتابة ملاحظات العمل الخاصة، وفي البيت، وعند تعاملهم مع قضايا اجتماعية أو سياسية، ... إلخ).

ب- أحيانا، فالعلماء يظهرون هذه الخصائص في حياتهم العلمية العامة، ولكن ليس في حياتهم العلمية الخاصة، أو في البيت، أو في مواجهة قضايا اجتماعية، أو سياسية.

ج- نادراً، فمعظم العلماء متزمتون في آرائهم، ضيقو الأفق، غير موضوعيين، ومهتمون باكتساب الشهرة، أو المال. وهذه الخصائص تميز سلوكهم حتى أثناء عملهم العلمي الخاص والعام.

١٤- هل تعتقد أن دور العلوم والعلماء كان إيجابيا في خدمة الإنسان مقارنة بالنتائج السلبية للعلوم؟

أ- نعم، فقد كان دور العلوم كبيرا في تحسين وضع الإنسان على الرغم من بعض النتائج السلبية لتقدم العلوم.

ب- أن النتائج الإيجابية لتقدم العلوم تعادل نتائج هذا التقدم السلبية.

ج- لا ، فالنتائج السلبية للتقدم العلمي على الإنسان، ومجتمعه، وبيئته تفوق كثيرا إيجابيات هذا التقدم.

١٥- هل تقوم بأنشطة مرتبطة بالعلوم (كمشاهدة برنامج علمي على التلفزيون، قراءة كتاب علمي، تطوير هواية علمية ، ... الخ) أثناء الفراغ ؟

أ- نعم ، عادة أقوم بأنشطة من هذا النوع.

ب-أحيانا أقوم ببعض من هذه الأنشطة.

ج-لا أقوم بأية أنشطة علمية أثناء الفراغ.

١٦ هل ترغب في ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم في المستقبل ؟

أ- نعم.

ب- لم أقرر بعد.

ج- لا.

١٧- هل يمكن للمعرفة العلمية والتكنولوجية أن تساعد القاضي في إصدار حكم على أن شخصا ما متهم في قضية قانونية مذنب، أو بريء ؟

أ-لا يمكن؛ لأن القرارات تستند فقط للقوانين.

ب-يمكن، من خلال الاستفادة من المعرفة العلمية، والأدوات التكنولوجية في اتباع طرق لجمع الأدلة، واختبار الحقائق المادية المرتبطة بالقضية.

١٨- استخدم الأسبرين كمسكن للألم ومضاد للالتهابات الروماتزمية لسنوات طويلة، ظهرت بعدها مطالبات بالحد من استعماله لخطورته على المعدة، وحديثا عادت المجلات العلمية تورد تقارير حول فوائد الأسبرين في الوقاية من أمراض القلب مما يشجع على تناوله بأنتظام من قبل من يتجاوزون الأربعين من العمر. كيف تواجه هذه التبدلات والتغييرات في نتائج البحوث العلمية ؟

أ-أتقبلها؛ لأن التغيير والتبدل سمات طبيعية للعلم.

ب- لا أثق بالمعرفة المتبدلة؛ لأن ما ينتجه العلم يجب أن يكون صحيحا دائما كونه يستند إلى التجريب.

١٩- هل يمكن السيطرة على التطور التكنولوجي من قبل المواطنين ؟

أ- نعم، عندما تتحد أصوات المواطنين للتأثير في التقدم التكنولوجي.

ب-لا دور للمواطنين في السيطرة على التقدم التكنولوجي.

٢٠ حدث بشكل مفاجئ أن أصيب مالا يقل عن ١٥٠٠ مواطن من سكان مخيم عين بيت الماء في مدينة نابلس بحالات قيء وإسهال وارتفاع في درجات الحرارة، وكان المصابون من جميع الفئات العمرية من كلا الجنسين. وفي المدّة نفسها حدثت إصابات مشابهة في منطقة رفيدية في مدينة نابلس التي تحصل على مياه الشرب من النبع نفسه الذي يحصل منه المخيم على مياهه. والجدير بالذكر أن المخيمات تعيش ظروفا غير صحية من حيث اكتظاظ المساكن، وسؤ التهوية، واهتراء شبكات المياه والصرف الصحي. في ضوء اطلاعك على الحالة أعلاه، أجب عما يلي :

١. ما المشكلة الأساسية وما عناصرها ؟

٢. ما توقعك لأسباب الإصابات المذكورة ؟

٣. اقترح حلولا للمشكلة الأساسية .

٤. سم الجهات الواجب اشتراكها في حل المشكلات، وما دورك في مواجهتها؟

قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت «دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس»

د. غادة خالد عيد
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الكويت

85

المجلد 5 العدد 3 سبتمبر 2004

قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت. «دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس»

د. غـــادة خـــالد عيـــد

قسم علم النفس التربوي

كلية التربية

جامعة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة إلى محاولة التوصل فيما إذا كان معلمو الرياضيات بالمدارس الثانوية في دولة الكويت على درجة عالية من الكفاءة؛ وذلك من خلال: تقنين اختبار تكسيس للكفايات التدريسية (المعرفية) على معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية بدولة الكويت. ثم الكشف عن العلاقة بين مستوى أداء معلمي الرياضيات على هذا الاختبار، وبعض المتغيرات، مثل: الجنس، والجنسية، وسنوات الخبرة، ونظام التعليم، ولغة المدرسة، والمؤهل، والتخصص، والمنطقة التعليمية، والصفوف التي يقوم المعلم بالتدريس لها. تكونت عينة الدراسة من ٥٤ معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت. استخدمت الباحثة اختبار TEXES لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بعد التأكد من صدقه وثباته. كما تمت معالجة البيانات بالأساليب الإحصائية التالية: اختبار «ت»، وتحليل التباين Multivariate general linear Model، واختبار شافيه للمقارنات المتعددة، ومعاملات الارتباط. بينت نتائج الدراسة أن اختبار تكسيس لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية له درجة ثبات وصدق مرتفعة؛ وذلك في صورته العربية، كما وجدت علاقة بين مستوى أداء معلمي الرياضيات على اختبار تكسيس، وبين بعض المتغيرات المرتبطة بهم.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/١٠/٥م

* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/١/١٨م

The Assessment of Cognitive Competencies for Mathematics Teachers in Kuwait's High Schools: A Diagnostic TEXES Test-driven Study

Dr. Ghada Khalid Eid
Department of Education Psychology
College of Education
Kuwait University

Abstract

This study has been an endeavor aiming at finding out how competent math teachers are in the state of Kuwait at the high school level; this investigation has been pursued via a standardized competencies test known as the Texas Teaching Competencies Test (TTCT) administered to high school math teachers as a sample in Kuwaiti schools. The investigation also sought to find out the relationship between the performance of math teachers on the TTCT and other variables; viz: gender, nationality, experience duration, schooling system, schooling language, teacher's qualifications, teacher's specialization, educational district, and teaching grades. The sample comprised 54 teachers of both genders who teach math for high school students in Kuwait. The researcher used the TTCT after having been validated and assessed for reliability and consistency as a valid instrument for the status of Kuwait. Data gathered have been appropriately statistically treated using t-test, Multivariate General Linear Model of ANOVA, the Schéfe Multivariate Comparisons statistical follow-up test, and correlation co-efficients. Findings of the study indicate that the TTCT as applied to Kuwaiti math teachers is a highly valid and reliable Arabic version to check their status of competency. As well, the study revealed that there is a relationship between the teachers' performance on the TTCT and some of the variables investigated.

قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت. «دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس»

د. غـــادة خـــالد عيـــد
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية
جامعة الكويت

المقدمة:

مع تراكم مشكلات التعليم في البلاد العربية، ألف العديد من المسئولين عن تخطيط العملية التعليمية فيها التعايش مع مشكلات الواقع التعليمي المتنوعة، وطغت مشكلة الكم لديهم على مشكلة الكيف عند تقدير أهمية المشكلات التي تواجه التعليم، وتحديد أولويات التعامل معها. ومع مرور الوقت، تضاءلت حساسية العديد من هؤلاء المسئولين نحو مشكلات الكيف في التعليم خاصة، وأصبح الاهتمام بجودة التعليم يحتل مرتبة متأخرة كثيراً عما ينبغي في إطار الترتيب النسبي لأهمية المشكلات التعليمية المختلفة.

ولقد ترتب على ذلك أن أصبحت مفاهيم الكيف وجودة التعليم عملاً هامشيا، لا يدخل في تصميم التخطيط التعليمي بالقدر الكافي، وإنما يتم ذلك تلقائياً بطرائق نمطية لا تتعدى أنشطة التوجيه والإصلاح الجزئي للمناهج، وبعض برامج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة. في حين أن العناية بكيف التعليم وجودته قد لقي ما يستحق من اهتمام في الدول المتقدمة منذ أمد طويل؛ إذ حرصت هذه الدول على كل ما من شأنه زيادة كفاءة العملية التعليمية في إطار المدخلات والمخرجات (شبارة، ١٩٩٣).

وتعد مهمة تحسين عملية التعليم والتعلم من أولويات الكثير من الدول المتقدمة، والنامية على حد سواء؛ وذلك لأن هذه العملية تسهم بشكل حقيقي في تحقيق أهداف هذه الدول وآمالها المستقبلية. ويُعَدُّ المعلم من أهم العوامل التي تساعد على تحقيق النهضة التربوية المرجوة، والتي تؤدي إلى نهضة المجتمع في كافة الجوانب، والمعلم الكفء هو المعلم القادر على تحقيق أهداف المجتمع التربوية بفاعلية وإتقان (الغزيوات وآخرون، ١٤٢١هـ).

وقد زاد الاهتمام بدراسة الكفايات التعليمية، واستحوذت على اهتمام عدد كبير من التربويين بحيث قامت عليها حركة تربوية جديدة تدعى «حركة التربية القائمة على الكفايات» (Competency- Based Education). وقد عرفت الكفاية أولاً على أساس أنها تتعلق بالصفات الشخصية التي يتحلى بها المعلم، وهناك اتجاه آخر نظر إلى الكفاية على أنها تتعلق بأساليب وطرق التدريس الجيدة التي يستخدمها المعلم، ويفترض آخرون أن كفاءة المعلم وفعاليته تستند إلى قدرته على توفير البيئة الصفية المريحة للطلاب. وقد ظهر اتجاه في الوقت الحاضر ينظر إلى كفاءة المعلم على أساس قدرته على الاستخدام، أو التوظيف الماهر لمجموعة من الكفايات التعليمية استخداماً مناسباً؛ ليساعده على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالعملية التعليمية (مقابلة، ١٩٨٩).

وتُعَدُّ برامج إعداد المعلم على أساس الكفاية من أهم الفلسفات والإستراتيجيات التي ظهرت في هذا المجال، وقد ارتبط ظهورها بالعديد من المصطلحات السيكولوجية والتربوية الحديثة، كالاهتمام بالأهداف السلوكية، واستخدام أساليب ومفاهيم المنحى النظامي في عمليتي التعليم والتعلم، وتطور التكنولوجيا التربوية وانعكاساتها على التعلم، وظهور التعلم الإتقاني (Mastery Learning) وغيرها. وتعمل برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات على إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من ناحية، والمهام، والمسئوليات، والواجبات التي سوف يواجهها المعلم في الميدان من ناحية أخرى (مرعي، ١٩٨٣).

ولا يمكن تطوير أداء المعلم دون معايير تحدد بشكل واضح الكفايات التي يفترض توافرها في المعلم، حتى يصبح قادراً على أداء مهام عمله بالشكل المطلوب، وتعد اختبارات المعلمين، أو ما يسمى اختبارات كفاية المعلم Competency Tests of Teacher s في مقدمة المقاييس المستخدمة لمنح تراخيص مزاولة المهنة للمعلم في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتستند فكرة اختبارات المعلمين إلى كون التدريس مهنة لها متطلباتها وشروطها الخاصة بها، مثل المهن الأخرى، كالطب ، والهندسة وغيرها ، ويتعين وفقاً لهذا ألا يسمح بمزاولتها إلا لمن يتقنها ، ويمكن الإفادة من الاختبارات في تقويم المعلمين الذين يرغبون في الالتحاق لأول مرة في المهنة؛ للتعرف على إمكانات قبولهم أولاً ، وتحديد جوانب النقص التي يمكن العمل على تحسينها فيما بعد، كما يمكن الإفادة منها في تقويم

المعلمين أثناء الخدمة للحصول على تغذية راجعة تمكنهم من تحسين أدائهم .

إن المعلمين الذين لديهم معرفة أكثر وضوحاً وتنظيماً بتخصصاتهم ينزعون إلى تدريس يتميز بترابط المعارف ووضوحها وتنوعها، كما أن المناقشات التي يقودها هؤلاء المعلمون تتميز بالحيوية، واستثارة الاهتمام عند الطلاب بمختلف مستوياتهم. ولقد وجد أن المعلمين أصحاب المعرفة غير المنظمة بشكل جيد، يقدمون تدريسا غير فعال في معظم الأحيان.

وعلى الرغم من أهمية معرفة المعلمين بالمادة الدراسية بشكل جيد نجد أن هذا غير كاف؛ لتحقيق تعلمٍ فعالٍ لدى الطالب، فمن الضروري توافر القدرة لدى المعلم على تحويل المحتوى المعرفي إلى أشكال تسهل فهم الطالب له، وهذا ما يطلق عليه المهارات التربوية. وهناك الكثير من التجارب العالمية في مجال اختبارات المعلمين ، ففي اليابان مثلاً يتقدم المعلم؛ لاختبار من أجل التعيين بعد اجتيازه مرحلتي الدراسة الجامعية والتدريب العملي بنجاح، ويتكون الاختبار العام من: اختبار في المادة، أو المواد التي سيقوم بتدريسها، كتابة مقال قصير في موضوع يحدد له، أو اختبار شخصي في شكل مقابلة.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية ينتشر استخدام اختبارات للمعلمين من أجل الالتحاق بمهنة التدريس، أو الاستمرار فيها، مثل سلسلة (Praxis) التي تطورها مؤسسة خدمات الاختبارات Educational Testing Services وتطبق في معظم الولايات بهدف منح رخصة التدريس، وتجديدها. وتتضمن هذه الاختبارات الكفايات الأساسية للمعلمين، مثل المهارات الأساسية: القراءة، والكتابة، والحساب، والمعرفة في مادة التخصص وطرق تدريسها، والثقافة العامة المتوقعة من أي معلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣).

وإذا كان المعلم هو المسئول عن تحقيق الأهداف، فإن تقويم كفاءة المعلم وظيفة موضوعية علمية، وأداة ومنهج علمي، يهدف إلى إصدار أحكام على مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها وأغراضها. حيث يهدف تقويم كفاءة المعلم إلى الكشف عن حقيقة التأثير الكلي، أو الجزئي للمعلم في العملية التربوية، وكشف نواحي القوة والضعف إذا وجدت، واقتراح الوسائل التي تؤدي إلى تلافي هذا القصور، والعمل على تحقيق الأهداف. وليس الغرض من تقويم كفاءة المعلم مجرد مقارنة الجهود التي يقوم بها المعلم

بجهود معلم آخر، ولكنَّ للتقويم أغراضاً متعددة؛ إذ بواسطته يمكن تهيئة الظروف والعوامل التي تساعد على نمو وتقدم المعلمين أنفسهم، وكذلك اختيار ودراسة الطرق والمبادئ التربوية التي يستخدمونها. فامتلاك المعلم لمجموعة الكفايات اللازمة للتدريس سوف يؤهله للوصول إلى المستوى المطلوب للنجاح في عمله التدريسي. ولقد حددت الكفايات التي يطلب من المعلم امتلاكها وتحقيقها في أدائه في ضوء الجوانب المعرفية والوجدانية، والنفس حركية للعملية التعليمية، هذا بالإضافة إلى جوانب شخصية واجتماعية للمعلم نفسه (الخياط وذياب، ١٩٩٦ ؛ جامع وآخرون، ١٩٨٤).

إن إحداث أي تغيير تربوي هادف، أو تحديث في المناهج وطرق التدريس لا يتم بدون معلم على قدر من الكفاية تمكنه من إحداث هذا التغيير، فالمعلم كان ولا يزال صاحب الدور الأساس في العملية التعليمية؛ إذ يقع على عاتقه تحقيق الأهداف التربوية. (النجادي، ١٩٩٦). كما أن الدول التي تحاول تحقيق نهضة شاملة في كافة جوانب الحياة تحتاج إلى معلمين يمتلكون كفايات عديدة منها: التخطيط المحكم، والتقويم، وطرق التدريس الفعالة والحديثة، والإدارة الناجحة للصف. (الغزيوات، ٢٠٠٢).

ولكي يقوم المعلم بدوره في العملية التعليمية فإنه يحتاج إلى أن تتوافر لديه مجموعة من المهارات التدريسية الضرورية؛ ولذلك أصبح من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم تحديد المهارات التدريسية أو الكفايات التدريسية اللازمة له، واتخاذها محوراً عند إعداده بمعاهد وكليات إعداد المعلم، وعند تدريبه أثناء الخدمة (الحمادي، ١٩٩١).

ويعد تقويم كفاءة المعلم وظيفة ضرورية لكل نظام تربوي ينشد التطوير والسعي نحو الأفضل. وعملية تقويم كفاءة المعلم بكل أبعادها موقف من المواقف الأساسية لأي طموح فعلي لتطوير النظام التربوي؛ وذلك لأن الهدف الأساس من التقويم هو التحسين والتطوير (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩).

ولقد أصبح موضوع كفايات المعلم من الموضوعات المهمة في العملية التربوية المعاصرة؛ لما له من أهمية بالغة في كونه مرشداً ودليلاً للمعلم، وبصفة خاصة في أدائه لعمله ونموه المهني، بالإضافة إلى أنه يعينه على تحقيق أهدافه التي تؤدي إلى توجيه العملية التربوية إلى تحقيق غاياتها المنشودة. ولهذا بدأ الاهتمام بالكفايات التدريسية سواء أكانت من قبل الكليات المسئولة عن الإعداد، أم من مراكز التدريب التي تتولى مسئولية

التدريب بهدف الارتقاء بمستوى الأداء المهني للمعلم، وهذا يدل على أهمية الكفايات التدريسية لإعداد المعلم بشكل عام، ومعلم الرياضيات بشكل خاص، حتى يتمكن من تحقيق أهداف المواد التي يقوم بتدريسها .

كما تزايد الاهتمام العالمي، والعربي بالكفايات التدريسية بشكل لم يسبق له نظير في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، حتى ساد معظم المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، كما طالبت به معظم المؤتمرات والندوات التي عقدت في العالم العربي (النجادي، ١٩٩٦).

وتميز الأدبيات بين أنواع مختلفة من الكفايات، منها الكفايات المهنية العامة، مثل: التخطيط للدرس، وإدارة الفصل، ومهارة استخدام الوسائل التعليمية، وشخصية المعلم وعلاقته بالتلاميذ، واستخدام وسائل القياس والتقويم المختلفة. وهناك نوع آخر من الكفايات هي الكفايات الأكاديمية الخاصة بالمادة العلمية، كالتمكن من المادة العلمية، والقدرة على إيصال المادة العلمية إلى الطلبة بالطريقة الصحيحة. أما مكونات الكفايات فهي:

١) **المكون المعرفي** : وهو الأفكار والمبادئ والتعميمات المتصلة بالتعليم والتعلم. وكافة مكونات الموقف التعليمي. ويعد هذا المكون الإطار النظري الذي يؤسس عليه المكون السلوكي . كما أنه يمثل إطارا مرجعيا للقيم والاتجاهات، وغيرها مما يشكل المكون الوجداني.

٢) **المكون الوجداني**: ويضم هذا المكون القيم والاتجاهات، والميول، والأخلاقيات المهنية، وغيرها من جوانب تمثل الأساس للبعد الوجداني في العملية التربوية.

٣) **المكون السلوكي** : ويقصد به كافة أشكال الأداء الظاهري الذي تترجم فيه عناصر المكون المعرفي إلى أفعال، أو أداءات واضحة يمكن ملاحظتها وقياسها وتنميتها (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية ، ٢٠٠٣).

ويمثل عمل معلم الرياضيات أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وتحديد الكفايات المطلوب توافرها لدى هذه الفئة من المعلمين يؤدي إلى تحسين أدائهم، وإلى تطوير مهاراتهم ومساعدتهم على القيام بأعمالهم على أحسن وجه، من هنا كانت الدراسة الحالية في محاولة لتقييم مستوى كفايات معلمي الرياضيات بدولة الكويت، وعلاقة ذلك

ببعض المتغيرات المرتبطة بهؤلاء المعلمين (Dodle, 1973; Miller & Miller, 1971) .

وقد هدفت دراسة عبد العزيز وعبد المنعم (١٩٩٠) إلى التعرف على بعض الكفايات المعرفية الأساسية لدى عينة من المعلمين أثناء الخدمة في المرحلتين الإعدادية، والثانوية، والكشف عن أثر عامل الخبرة والمؤهل الدراسي والتفاعل بينهما في معرفة المعلمين أثناء الخدمة بالكفايات المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من بين معلمي ومعلمات المرحلتين الإعدادية، والثانوية الذين بلغ إجمالي عددهم (٢٤٥) فردٍ. واستخدم اختبار كفايات التدريس لدى المعلمين بعد التأكد من صدقه وثباته. وتم استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين، للتحقق من فروض الدراسة. وبينت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين أثناء الخدمة ببعض الكفايات المعرفية ليس أقل من حد الكفاية على الاختبار ككل، وعلى كل محور من محاوره السبعة هو (٧٥٪) من الدرجة العظمى في كل حالة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى عامل سنوات الخبرة لصالح من هم أكثر خبرة بمهنة التدريس، في حين لم توجد مثل هذه الفروق في حالة أثر المؤهل الدراسي والتفاعل بين سنوات الخبرة والمؤهل الدراسي .

وقد قامت دراسة ليو (Leou, 1998) بإعداد أداة يمكن استخدامها في تقييم كفايات معلمي الرياضيات. وبمراجعة الدراسات السابقة المرتبطة، وباستخدام أسلوب زدلفايس وعن طريق الملاحظة الصفية. أمكن التوصل إلى أداة مكونة من أربعة أبعاد لتقييم كفاءة معلمي الرياضيات، وهذه الأبعاد هي: مهارات التدريس، وإعداد وعرض المادة التعليمية، وإدارة بيئة التعلم والاتجاه نحو مهنة التدريس.

أما دراسة اللجنة القومية البريطانية (Erant, 1987) فقد هدفت إلى تقويم كفاءة المعلم كأداة لتطوير أداء المعلم أثناء الخدمة، وبينت الدراسة أهمية برامج التقويم للمعلم وتدريبه أثناء الخدمة، كما بينت نتائج الدراسة أن برامج تقويم المعلم وتدريبه تساعد على رفع الكفاءة التدريسية لدى المعلم، وإحساسه بالثقة بالنفس، والتأكد من نموه العلمي في مجال تخصصه، كما تساعد في وضع معايير تساعد المدرس على الارتفاع بمستوى تدريسه بالمقارنة بالتغيرات التي تحدث في المجتمع، وضرورة مواكبة المدرسة لاحتياجات الطلبة والمجتمع، والعصر الذي يعيشون فيه.

وقد توصلت دراسة نيوتريلو (Nutriello, 1990) إلى أن أهم أهداف تقويم كفاءة المعلم هي التأثير في أداء المعلم في مواقف التدريس المتعددة، وبناء القرارات حول مدى نقل المعلم من مستوى إلى مستوى آخر، واستخدامها في عمليات منح إجازة التأهيل، وتوظيف المدرس، أو إنهاء عقده، أو الانتقال من منصب لآخر، وتحقيق العدالة والإنصاف للعاملين في السلك التعليمي من الناحية القانونية، بحيث يؤدي إلى اهتمام الهيئة التدريسية بالتدريس الفعال.

أما دراسة شبارة (١٩٩٣) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى إتقان الطالبات المعلمات للكفايات التعليمية المنشودة لبرنامج التربية العملية بالكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط، سواء كان ذلك بالنسبة للكفايات الأساسية أو الكفايات الفرعية المكونة لها، إضافة إلى محاولة التعرف على مدى تأثير اكتساب هذه الكفايات بنوع التخصص الأكاديمي (علمي ـ أدبي)، وكذلك محاولة التعرف على مدى فعالية البرامج التدريبية العلاجية كإحدى فعاليات برنامج التربية العملية في اكتساب الطالبات للكفايات التعليمية التي يعاين ضعفاً فيها في ضوء مستوى الإتقان المطلوب. واعتمدت الدراسة على بطاقة ملاحظة من إعداد الباحث، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تطبيقها على عينة مكونة من (٩٣) طالبة معلمة من الطالبات المعلمات بالشعب التخصصية المختلفة بالكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط. واستخدم الباحث اختبار النسبة الحرجة (ز) لاختبار الفرضيات حول نسبة واحدة وحول نسبتين، كما استخدم اختبار زولكوكسنس للأزواج المتقابلة للرتب. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية المفترضة (٨٥٪) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) والنسب المئوية الواقعية (المحسوبة) لامتلاك الطالبات المعلمات للكفايات المنشودة لبرنامج التربية العملية، سواء على النتيجة الكلية لجميع الشعب، أو بالنسبة لنتيجة كل شعبة على حدة. وذلك لصالح النسبة المفترضة، كذلك توصلت الدراسة إلى النتيجة نفسها بالنسبة للكفايات الأساسية، والكفايات الفرعية، لصالح النسبة المفترضة. كذلك لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية لدرجات الطالبات المعلمات بالشعب العلمية، وأقرانهن في الشعب الأدبية في امتلاك الكفايات التعليمية المنشودة لبرنامج التربية العملية، الميدانية. كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي النسب المئوية لدرجات الطالبات المعلمات في امتلاك الكفايات التعليمية، مثل: البرنامج التدريسي العلاجي المقترح ولصالح البعدي.

وهدفت دراسة الخياط وذياب (١٩٩٦) إلى الكشف عن الجوانب الإيجابية والسلبية في نظام تقويم كفاءة المعلم حول مدى تحقيق نظام التقويم للأهداف التي وضع من أجلها، والتعرف على المعوقات التي تواجه تنفيذه، ثم الوصول إلى مقترحات وتوصيات تهدف إلى تحقيق أفضل طريقة للتنفيذ. واستخدم الباحثان استبانة؛ لاستطلاع آراء العاملين في الحقل التربوي من معلمين، وإداريين، وموجهين حول هذا النظام؛ بهدف التعرف على واقع تنفيذه. وقد احتوت الاستبانة على أربعة مجالات هي: الأهداف، والكفايات التدريسية، وسلبيات النظام، والجانب الإداري. وقد بينت الدراسة أن المسئولية التربوية الرئيسة لنظام تقويم كفاءة المعلم هي التثبت من مدى تحقيق المعلمين للأهداف المرجوة من المنهج الذي يدرسونه. كما أبرزت الدراسة وجود تباين حقيقي بين أفراد العينة حول إيراد جدول للعقوبات والخصومات ضمن التقرير السنوي للمعلم.

وبينت دراسة حامد وغنيم (١٩٩٧) الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية في المجالات التالية: المعارف العلمية، وطرائق التدريس، والتقويم. وقد بينت نتائج الدراسة أن جميع أفراد العينة بحاجة إلى التدريب على فنيات ومهارات التدريس. أما دراسة ديفز (Davis, 1997) فقد قامت بتحديد حاجات المعلمين أثناء الخدمة كما يدركها المعلمون، ومديرو المدارس. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠٠) معلم ومدير في مدينة كليفلاند بأمريكا. واستخدم الباحث استبانة تقدير الحاجات. وبينت نتائج الدراسة أن الخبرة التعليمية للمعلم ليس لها أثر في درجة تقديره للحاجات التدريسية في جميع مجالات الدراسة.

وقام أمستردام (Amesterdam, 2001): بقياس مدى تأثير التنمية المهنية عند معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية، وتحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات. وقد ألحق المعلمون بدورات تدريبية مسبقة لتأهيلهم مهنيا. وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ضعيفة بين التنمية المهنية للمعلم وتحصيل التلاميذ، وعندما أدخل الجانب الاقتصادي والاجتماعي كمتغير، أثر ذلك في النتائج لصالح تأثير التنمية المهنية في التحصيل العلمي للتلاميذ.

وهدفت دراسة شحاته والشيخ (٢٠٠٢) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية (تخطيط التدريس، وتوجيه الأسئلة، واستخدام الوسائل التعليمية، والتمهيد للدرس، وعرض الدرس، والتقويم) لدى عينة من معلمات الرياضيات

بالمرحلة الابتدائية، واللائي بلغ عددهن (٢٣) معلمة بدولة قطر. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية هذه المهارات التدريسية.

يتضح من العرض السابق للدراسات ذات الصلة، ندرة الدراسات التي تناولت الكفاءات التدريسية أو الكفايات التعليمية لمعلمي الرياضيات، كذلك معظم الدراسات السابقة اهتمت بالمراحل التعليمية قبل التعليم الثانوي، والقليل منها ركز على معلمي المرحلة الثانوية. كذلك اختلف نوع المعلمين موضع التقييم، فبعض الدراسات ركز على الطالب المعلم، وبعضها الآخر ركز على المعلم في الميدان. كذلك يتضح ندرة الدراسات التي اهتمت ببحث بعض المتغيرات في علاقتها بالكفاءة أو الكفاية التعليمية، وكانت أهم المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة هي الخبرة، والمؤهل، وسنوات الخبرة. كذلك يتضح أن بعض الدراسات ركز على الكفايات بوجه عام، وكان هناك القليل منها الذي تناول الكفاية المعرفية.

مشكلة الدراسة :

تتحد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

السؤال الأول:

ما الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) لاختبار تكسيس للكفايات المعرفية؟

السؤال الثاني:

إلى أي مدى يختلف أداء معلمي الرياضيات على اختبار تكسيس (TEXES) (Texas Examinations of Educator Standards للكفايات المعرفية (المفاهيم العددية، والأنماط الجبرية، والهندسة والقياس، الإحصاء والاحتمالات، والعمليات الرياضية، والدرجة الكلية) باختلاف:

١- لغة التدريس (لغة عربية، لغة إنجليزية)؟

٢- الجنسية (كويتي، غير كويتي)؟

٣- الجنس (ذكر، أنثى)؟

٤- نظام التعليم (خاص، حكومي)؟

٥- المؤهل العلمي (جامعي، أعلى من الجامعي)؟

٦- التخصص (تربوي، غير تربوي)؟

٧- عدد سنوات الخبرة (أقل من سنتين، من ٥-١٠سنوات، من ١٠-١٥سنة، أكثر من ١٥ سنة)؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تقنين اختبار تكسيس للكفايات المعرفية على معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية بدولة الكويت.

٢- التعرف على الخلفية المعرفية في مجال التخصص لمعلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية بدولة الكويت.

٣- الكشف عن العلاقة بين مستوى أداء معلمي الرياضيات على اختبار تكسيس وبعض المتغيرات مثل: الجنس، والجنسية، وسنوات الخبرة، وغير ذلك من المتغيرات.

أهمية الدراسة :

إن اختبارات المعلمين تطبق على نطاق واسع في الولايات المتحدة الأمريكية، وهناك اختبارات خاصة بكل ولاية أمريكية، وفي جميع التخصصات؛ للتأكد من الخلفية العلمية للمعلم في مجال تخصصه، والتأكد من أن المعلم في تطور مستمر في مادته العلمية.

وترجع أهمية الدراسة إلى محاولة إيجاد أداة لقياس وتقويم التأهيل العلمي للمعلم بدولة الكويت في مجال تخصصه، فالكثير من المعلمين تضعف صلتهم بالمادة العلمية بمجرد تخرجهم، حيث لا تعدو علاقتهم بالمادة العلمية إلا مجرد تدريس المقرر المطلوب منه، وليس لديه الحماس في الاطلاع على ما هو جديد في مجال تخصصه. فإتقان المادة العلمية مطلب مهم وأساس للتدريس الناجح، وقياس الإتقان في المادة العلمية لا يتم إلا بواسطة اختبارات المعلمين بصفة دورية للتأكد من جودة التأهيل العلمي للمعلم. ونحن هنا بدولة الكويت نفتقر إلى تعدد وسائل تقويم المعلم، حيث نعتمد على

الزيارات الدورية للمعلم من قبل المدرس الأول، والمشرف في فصله لجمع الملاحظات والتقارير عن أدائه؛ وذلك لإعداد التقرير السنوي عن أداء المعلم، وهذا يؤكد محدودية وسائل التقويم. ومن هنا نبعت أهمية هذه الدراسة، حيث إنها تضيف أداة جديدة في مجال تقويم المعلم حتى نستطيع تكوين صورة شاملة عن أدائه.

بالإضافة إلى أن الدراسات التي أجريت عن تقويم المعلم بواسطة الاختبارات محدودة جداً، وقد تكون هذه الدراسة هي الأولى في حدود علم الباحثة – في عالمنا العربي، والتي تعتمد على اختبار تكسيس للكفايات المعرفية.

مصطلحات الدراسة:

لقد تعددت تعريفات الكفاية، فنعرض لبعض منها على النحو التالي:

يرى مرعي (٢١:١٩٨٣) أن الكفاية هي: «القدرة على عمل شيء، أو إحداث ناتج متوقع» كما يقصد بالكفايات اصطلاحياً مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما. أما المعنى التربوي للكفاية فيقصد به مجموعة الاتجاهات، وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس - حركية (طعيمة، ١٩٨٧).

والكفاية التدريسية هي «مجموعة الأداءات السلوكية والمهارات التدريسية التي يظهرها المعلم في موقف تعليمي معين ومستوى مقبول من التمكن» (سليمان، ١٩٩٠ ٩٠٦).

كما عرفها نشوان والشعوان (١٠١:١٩٩٠) بأنها «القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي، وتستند إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ، وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة».

ويعرفها حماد (٩٧:١٩٩٢) بأنها : «أنواع المعارف والمعلومات والمهارات والقدرات التي يتوقع أن يكون الطالب قد حصل عليها خلال إعداده كمعلم، وأصبح قادراً على تطبيقها».

وهي مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات يفترض أن المعلم يمتلكها، تمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسئولياته خير أداء، مما ينعكس على العملية التعليمية ككل، وخصوصاً من ناحية نجاح وقدرة المعلم على نقل المعلومات إلى تلاميذه، وقد

يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدرس وغيره من الأنشطة التدريسية اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والإعداد الفعلي للمعلم داخل الفصل وخارجه (المسلم، ١٩٩٣).

أما النجادي (١١٥:١٩٩٦) فيعرف الكفاية بأنها: «المعلومات والخبرات والمهارات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلم ليكون من خلالها قادراً على معالجة النواحي التربوية والتدريسية بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية المختلفة».

ويعرفها الغزيوات (٢٠٠٢، ٥) قائلاً إنها : «مجموعة المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلمون، ويمارسونها في أثناء تدريسهم الصفي في مجالات المحتوى، والأهداف، والوسائل التعليمية، والأنشطة، وطرق التدريس، وإدارة الصف والتقويم».

الكفاية المعرفية :

يحدد أريندس وآخرون (Areends and Others) المشار إليهم في أبو غريب وحميدة، ١٩٩٠) ثلاثة أنواع من كفايات المعلمين وهي: كفايات معرفية، وكفايات أدائية، وكفايات نتاجية، هي الكفايات التي تؤدي إلى تحقيق نتاجات معينة لدى التلاميذ. ويقصد بالكفاية المعرفية، أو المكون المعرفي للكفايات مجموع الإدراكات والمفاهيم والمبادئ والنظريات والمعلومات التي يجب أن تتوافر في المعلم؛ ليقوم بدوره في العملية التدريسية بفعالية، وبصورة أفضل.

التعريف الإجرائي للكفاية المعرفية :

تعرف الباحثة الكفاية المعرفية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في اختبار TEXES للكفايات المعرفية.

حدود الدراسة

* إن الدراسة تركز على الجانب المعرفي، أو الكفايات المعرفية لمعلم الرياضيات في مجال تخصصه وإتقانه للمادة العلمية، ولا تتناول الكفايات المهنية، مثل الأداء، وصياغة الأهداف التربوية، وإدارة الفصل، وإعداد الدروس، والسمات الشخصية للمعلم، أو غيرها من الكفايات المعرفية التي يمكن أن تقيسها وسائل التقويم الأخرى.
* إن الدراسة تركز على معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية فقط.

إجراءات الدراسة :

١ـ منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي الإحصائي لملاءمته لطبيعة وبيانات الدراسة.

٢ـ عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ٥٤ معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة.

الجدول رقم (١)

عينة الدراسة موزعة حسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة		التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية الصحيحة
لغة التدريس	لغة عربية	٤٣	٧٩,٦	٧٩,٦
	لغة إنجليزية	١١	٢٠,٤	٢٠,٤
	المجموع	٥٤	١٠٠,٠	١٠٠,٠
الجنسية	كويتي	١٣	٢٤,١	٢٤,١
	غير كويتي	٤١	٧٥,٩	٧٥,٩
	المجموع	٥٤	١٠٠,٠	١٠٠,٠
الجنس	ذكور	٣١	٥٧,٤	٥٩,٦
	إناث	٢١	٣٨,٩	٤٠,٤
	المجموع	٥٢	٩٦,٣	١٠٠,٠
نوع التعليم	خاص	١٦	٢٩,٦	٢٩,٦
	حكومي	٣٨	٧٠,٤	٧٠,٤
	المجموع	٥٤	١٠٠,٠	١٠٠,٠
المؤهل العلمي	جامعي	٤٨	٨٨,٩	٩٤,١
	أعلى من الجامعي	٣	٥,٦	٥,٩
	المجموع	٥١	٩٤,٤	١٠٠,٠
التخصص	تربوي	٣٣	٦١,١	٦٤,٧
	غير تربوي	١٨	٣٣,٣	٣٥,٣
	المجموع	٥١	٩٤,٤	١٠٠,٠
سنوات الخبرة	أقل من ٢	١	١,٨٥	١,٩٦
	من ٢ إلى أقل من ٥	٥	٩,٢٥	٩,٨٠
	من ٥ إلى أقل من ١٠	١٥	٢٧,٧٤	٢٩,٤١
	من ١٠ إلى أقل من ١٥	٨	١٤,٨١	١٥,٦٩
	١٥ فأكثر	٢٢	٤٠,٧٤	٤٣,١٤
	المجموع	٥١	٩٤,٤	١٠٠,٠٠

أداة الدراسة :

يوجد في الولايات المتحدة ما يسمى بـ Teaching Certification أي ترخيص التدريس، ولا يسمح للمعلم بالتدريس إلا بحصوله على الترخيص عن طريق اجتيازه لاختبارات معينة تقدمها الولاية، ولكل ولاية الشهادة الخاصة بها، ويجب على المعلم تجديد هذا الترخيص بصفة دورية حتى يستمر في مزاولة مهنة التدريس.

وقد قام مجلس التراخيص التربوية الأمريكي (SBEC) بالبدء بتطبيق اختبار تـكسيـس TEXESعلى المعلمين؛ وذلك لمنح التراخيص للمعلمين في ولاية تكساس الأمريكية لمزاولة مهنة التدريس في عام ١٩٨٦. واختبار TEXES من الاختبارات محكية المرجع ، وهو ليس فقط مقصوراً على مادة الرياضيات، ولكنه في جميع التخصصات العلمية حيث ينقسم إلى ٣٣ فرعاً من فروع المواد الدراسية، ولجميع المراحل مثل: العلوم ، واللغة الإنجليزية ، والدراسات الاجتماعية ، والفيزياء ، والمكتبات ، والفئات الخاصة ، وإلى غيره من العلوم.

وقد قمت بالحصول على عينة من اختبار TEXES في مادة الرياضيات لمعلمي المرحلة الثانوية فقط. وقمت بتطبيقه على معلمي الرياضيات في المدارس الأجنبية كما هو، أما معلمو المدارس العربية فقد قمت بتعريبه وتحكيمه وتقديمه للمدارس العربية بعد التقنين مع بعض الأسئلة الديموغرافية للمعلم.

وصف المقياس:

تكون الاختبار في صورته الأجنبية من ٣٧ سؤالاً، لكل سؤال أربعة بدائل، أحدها صحيح، وعلى المفحوص أن يختار من بين هذه البدائل الإجابة التي يرى أنها صحيحة.

تقنين الاختبار:

للتأكد من صلاحية هذا الاختبار للتطبيق على عينة الدراسة، تم عرضه بعد ترجمة أسئلته على مجموعة من المحكمين من المختصين في تدريس الرياضيات ، والذين بلغ عددهم ثلاثة محكمين، وفي ضوء آراء وتعديلات المحكمين تم تعديل بعض العبارات وحذف الأخرى؛ ليصل عدد أسئلة الاختبار في صورته العربية إلى ٢٣ سؤالاً، موزعة على خمسة أبعاد على النحو الآتي:

البعد الأول: مفهوم الأعداد Number Concepts

ويقيس قدرة معلمي الرياضيات على فهم واستخدام الأعداد، ومعرفتهم بالأنظمة العددية المختلفة، والعمليات التي تتم عليها. وعدد الأسئلة التي تقيس هذا البعد خمسة أسئلة.

البعد الثاني: الأنماط الجبرية Patterns and Algebra

ويقيس قدرة معلمي الرياضيات على استخدام النماذج، أو الأنماط، والعلاقات والدوال الجبرية، ومدى فهمهم لهذه الموضوعات. وعدد الأسئلة التي تقيس هذا البعد خمسة أسئلة.

البعد الثالث: الهندسة والقياس Geometry and Measurement

ويقيس قدرة معلمي الرياضيات على فهم واستخدام الهندسة في المواقف المختلفة، بالإضافة إلى معرفتهم لمفاهيم وأساسيات القياس. وعدد الأسئلة التي تقيس هذا البعد خمسة أسئلة.

البعد الرابع: الإحصاء والاحتمالات Probability and Statistics

ويقيس هذا البعد قدرة معلمي الرياضيات على فهم واستخدام الإحصاء والاحتمالات، وتطبيقات كل منها في المواقف المختلفة. وعدد الأسئلة التي تقيس هذا البعد ثلاثة أسئلة.

البعد الخامس: العمليات الرياضية Mathematical Processing

ويهدف إلى قياس مدى فهم واستخدام معلمي الرياضيات للعمليات الرياضية في حل المشكلات الرياضية المختلفة، واستخدام لغة الرياضيات في التواصل. وعدد الأسئلة التي تقيس هذا البعد خمسة أسئلة.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها ٣٠ معلماً تختلف عن عينة الدراسة، وتم جمع بيانات إجاباتهم عن الاختبار لحساب الثبات والصدق على النحو الآتي :

أولاً: الصدق:

استخدمت الباحثة طريقة الاتساق الداخلي؛ لتقدير صدق الاختبار على النحو التالي:

أ) الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لعبارات البعد الذي تنتمي إليه:

ويوضح الجدول رقم (٢) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (٢)

قيم معامل ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية لعبارات البعد الذي تنتمي إليه (ن = ٣٠)

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول	١	٠,٠٢	تابع البعد الثالث	١٧	٠,٦١
	٢	٠,٢٩		١٨	٠,٢٢
	٣	٠,٨٠		١٩	٠,٧٧
	٤	٠,٦٠	البعد الرابع	٢٠	٠,٧٠
	٥	٠,٦٢		٢١	٠,٣٥
البعد الثاني	٦	٠,٠٧		٢٢	٠,٨٥
	٧	٠,٧٥	البعد الخامس	١١	٠,٧٤
	٨	٠,٧١		١٢	٠,٥٣
	٩	٠,٧٧		١٣	٠,٦٩
	١٠	٠,٦١		١٤	٠,٥١
البعد الثالث	١٥	٠,٥٥		٢٣	٠,٠٣
	١٦	٠,٥٢			

ر ≥ ٠,٢٧ دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٢) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة فيما عدا قيمة معامل الارتباط بين درجة المفردة رقم (١) والدرجة الكلية بالنسبة للبعد الأول، وقيمة معامل الارتباط بين درجة المفردة (٦) والدرجة الكلية بالنسبة للبعد الثاني، وقيمة معامل الارتباط بين درجة المفردة (٢٣) والدرجة الكلية بالنسبة للبعد الخامس. ومن ثم فقد تم استبعاد هذه الأسئلة من الاختبار؛ لتصل عدد أسئلة الاختبار في هذه المرحلة إلى (٢٠) سؤالاً. تمهيداً لتطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

ب) الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار:

ويوضح الجدول رقم (٣) التالي قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار.

الجدول رقم (٣)

قيم معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار (ن = ٣٠)

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الأول	٠,٦٧
الثاني	٠,٨١
الثالث	٠,٩٣
الرابع	٠,٧٥
الخامس	٠,٦٨

ر ≥ ٠,٢٧ دالة عند ٠,٠٥   ر ≥ ٠,٣٥ دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد، والدرجة الكلية للاختبار هي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثانياً: الثبات:

لتقدير ثبات الاختبار تم استخدام أكثر من طريقة؛ وذلك على النحو الآتى:

أ) **طريقة ألفا لكرونباخ**: ويوضح الجدول رقم (٤) التالي قيم معاملات الثبات لأبعاد الاختبار، ويتضح من هذه القيم أنها مرتفعة نسبياً.

الجدول رقم (٤)

معامل ألفا لأبعاد اختبار تكسيس للكفايات المعرفية

البعد	معامل ألفا
البعد الأول: مفهوم الأعداد	٠,٧٠
البعد الثاني: الأنماط الجبرية	٠,٧٧
البعد الثالث: الهندسة والقياس	٠,٨٠
البعد الرابع: الإحصاء والاحتمالات	٠,٦٥
البعد الخامس: العمليات الرياضية	٠,٦٠

ب) **التجزئة التصفية**: حيث بلغت قيمة معامل الثبات – للاختبار ككل – بطريقة «سيبرمان براون» ٠,٨٥ وبطريقة جيتمان ٠,٨٥ وهي قيم مرتفعة.

ومما سبق يتضح أن اختبار تكسيس للكفايات المعرفية صالح للتطبيق على عينة الدراسة حيث تمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وكان على درجة مناسبة من الصدق، مما يطمئن إلى استخدام نتائجه، والاعتماد عليها.

الصورة النهائية للاختبار:

تكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٠) سؤالاً، من نوع اختيار من متعدد، وموزعين على (٥) أبعاد، يوضحها الجدول الرقم (٥) التالي، وتعطى «درجة واحدة» لكل إجابة صحيحة، و«صفر» للدرجة الخاطئة، ومن ثم فإن النهاية العظمى للاختبار هي (٢٠) درجة، فكلما اقتربت درجة المعلم من هذه الدرجة دل ذلك على مستوى كفاءة مرتفع.

الجدول رقم (٥)

أسئلة الاختبار في صورته النهائية موزعة على أبعاده

البعد	عدد الأسئلة
البعد الأول: مفهوم الأعداد	٤
البعد الثاني: الأنماط الجبرية	٤
البعد الثالث: الهندسة والقياس	٥
البعد الرابع: الإحصاء والاحتمالات	٣
البعد الخامس: العمليات الرياضية	٤

اشتقاق قيم معيارية جديدة للاختبار في ضوء نتائج التقنين على العينة الاستطلاعية (ن=٣٠):

المئينات

لقد تم اشتقاق قيم معيارية جديدة لاختبار تكسيس في ضوء نتائج التقنين، والجدول رقم (٦) يوضح هذه القيم بحسب المئينات المختلفة.

الجدول رقم (٦)

قيم معيارية لاختبار تكسيس بحسب المئينات المختلفة

المئين	الدرجة الكلية	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس
١٠	٩٫٠٠	٣٫٠٠	٢٫٠٠	١٫٠٠	٠٫٠٠	١٫٠٠
١٥	١٠٫٠٠	٣٫٠٠	٢٫٠٠	١٫٠٠	٠٫٠٠	١٫٠٠
٢٠	١٠٫٠٠	٤٫٠٠	٢٫٠٠	١٫٠٠	٠٫٠٠	١٫٠٠
٢٥	١٠٫٧٥	٤٫٠٠	٣٫٠٠	٢٫٧٥	٠٫٠٠	٢٫٠٠
٣٠	١١٫٠٠	٤٫٠٠	٣٫٠٠	٣٫٠٠	٠٫٠٠	٢٫٠٠
٣٥	١٢٫٢٥	٤٫٠٠	٣٫٠٠	٣٫٠٠	٠٫٢٥	٢٫٠٠
٤٠	١٤٫٠٠	٤٫٠٠	٣٫٠٠	٣٫٠٠	١٫٠٠	٢٫٠٠
٤٥	١٤٫٠٠	٤٫٠٠	٣٫٠٠	٣٫٠٠	١٫٠٠	٢٫٠٠
٥٠	١٤٫٠٠	٤٫٠٠	٣٫٠٠	٣٫٠٠	١٫٠٠	٢٫٠٠
٥٥	١٥٫٠٠	٤٫٠٠	٣٫٠٠	٣٫٠٠	١٫٠٠	٢٫٠٠
٦٠	١٥٫٠٠	٤٫٠٠	٣٫٠٠	٣٫٠٠	١٫٠٠	٣٫٠٠
٦٥	١٥٫٠٠	٤٫٠٠	٣٫٠٠	٣٫٠٠	١٫٠٠	٣٫٠٠
٧٠	١٥٫٠٠	٤٫٠٠	٤٫٠٠	٣٫٠٠	٢٫٠٠	٣٫٠٠
٧٥	١٦٫٠٠	٤٫٠٠	٤٫٠٠	٣٫٠٠	٢٫٠٠	٣٫٠٠
٨٠	١٧٫٠٠	٤٫٠٠	٤٫٠٠	٤٫٠٠	٢٫٠٠	٣٫٠٠
٨٥	١٩٫٧٥	٤٫٠٠	٤٫٠٠	٥٫٠٠	٢٫٠٠	٣٫٧٥
٩٠	١٩٫٠٠	٤٫٠٠	٤٫٠٠	٥٫٠٠	٢٫٠٠	٤٫٠٠
٩٥	٢٠٫٠٠	٤٫٠٠	٤٫٠٠	٥٫٠٠	٢٫٠٠	٤٫٢٥

وبذلك فقد تم تحقيق الهدف الأول للدراسة، وهو التأكد من صلاحية اختبار تكسيس للكفايات المعرفية للتطبيق على معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب التالية في معالجة بيانات الدراسة:

ا) اختبار «ت».

ب) معاملات الارتباط.

وقد تم جميع المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS الإصدار الحادي عشر.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: لقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار تكسيس كما سبق، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها ٣٠ معلماً ومعلمة تختلف عن عينة الدراسة، ومن ثم فقد تمت الإجابة عن السؤال الأول للدراسة، والذي نصه: ما الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) لاختبار تكسيس للكفايات ؟

ثانياً: بالنسبة للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي نصه:هل يختلف مستوى أداء معلمي الرياضيات على اختبار تكسيس للكفايات المعرفية (المفاهيم العددية، والأنماط الجبرية، والهندسة والقياس، والإحصاء والاحتمالات، والعمليات الرياضية، والدرجة الكلية) باختلاف: لغة المدرسة، والجنسية، والجنس، ونظام التعليم، والمؤهل العلمي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة؟

استخدمت الباحثة اختبار «ت»، ومعاملات الارتباط على النحو التالي.

١- بالنسبة لأثر لغة المدرسة في مستوى الأداء في اختبار تكسيس للكفايات

يوضح الجدول رقم (٦) التالي نتائج اختبار «ت» للفروق بين المدارس العربية والمدارس الإنجليزية.

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في مستوى أداء معلمي الرياضيات على اختبار تكسيس بالنسبة للغة المدرسة (لغة عربية، لغة إنجليزية)

	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	٧,٧٧٣	٥٢	٠,٠٠٠
البعد الأول	١,٨٦٩	٥٢	٠,٠٦٧
البعد الثاني	٨,٣٧٨	٥٢	٠,٠٠٠
البعد الثالث	٨,٣٣١	٥٢	٠,٠٠٠
البعد الرابع	٣,١٥٠	٥٢	٠,٠٠٣
البعد الخامس	١,٦٦٨	٥٢	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول رقم (٧) السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين معلمي المدارس ذات اللغة العربية ومعلمي المدارس ذات اللغة الإنجليزية في جميع أبعاد اختبار تكسيس، والدرجة الكلية لهذا الاختبار. فيما عدا البعد الأول فلم تكن الفروق في هذا البعد ذات دلالة إحصائية. ويوضح الجدول رقم (٨) التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية للمتوسطات.

الجدول رقم (٨)

المتوسطات، والانحرافات، والأخطاء المعيارية لدرجات
معلمي المدارس العربية والإنجليزية في اختبار تكسيس للكفايات

	لغة المدرسة الثانوية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسطات
الدرجة الكلية	لغة عربية	٤٣	١٢٫٦٠٤٧	٢٫٨٧١٤	٠٫٤٣٧٩
	لغة إنجليزية	١١	١٩٫٧٢٧٣	١٫٩٠٢٢	٠٫٥٧٣٥
البعد الأول	لغة عربية	٤٣	٣٫٣٠٢٣	٠٫٨٨٧٣	٠٫١٣٥٣
	لغة إنجليزية	١١	٣٫٨١٨٢	٠٫٤٠٤٥	٠٫١٢٢٠
البعد الثاني	لغة عربية	٤٣	٢٫٩٥٣٥	٠٫٧٥٤٥	٠٫١١٥١
	لغة إنجليزية	١١	٣٫٩٠٩١	٠٫٣٠١٥	٠٫٠٩٠٩
البعد الثالث	لغة عربية	٤٣	٢٫٤٦٥١	٠٫٩٠٨٩	٠٫١٣٨٦
	لغة إنجليزية	١١	٤٫٨١٨٢	٠٫٤٠٤٥	٠٫١٢٢٠
البعد الرابع	لغة عربية	٤٣	٠٫٨١٤٠	٠٫٧٩٤٥	٠٫١٩١٢
	لغة إنجليزية	١١	١٫٦٣٦٤	٠٫٦٧٤٢	٠٫٢٠٣٣
البعد الخامس	لغة عربية	٤٣	٢٫٠٦٩٨	٠٫٩٦١٠	٠٫١٤٦٦
	لغة إنجليزية	١١	٣٫٥٤٥٥	٠٫٨٢٠٢	٠٫٢٤٧٣

يتضح من الجدول السابق أن معلمي المدارس ذات اللغة الإنجليزية أكثر كفاءة معرفية من معلمي المدارس ذات اللغة العربية في الأبعاد الثاني (الأنماط الجبرية)، والثالث (الهندسة والقياس)، والرابع (الإحصاء والاحتمالات)، والخامس (العمليات الرياضية)، والدرجة الكلية للاختبار، كما يوضح ذلك قيم متوسطات الدرجات على الاختبار بأبعاده المختلفة.

٢ بالنسبة لأثر الجنسية في مستوى الأداء في اختبار تكسيس للكفايات.

يوضح الجدول رقم (٩) التالي نتائج اختبار «ت» للفروق بين المدارس العربية والمدارس الإنجليزية.

الجدول رقم (٩)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين مستوى أداء معلمي الرياضيات
على اختبار تكسيس بالنسبة لجنسية المعلم (كويتي، غير كويتي)

	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	٤٫٣٥٨-	٥٢	٠٫٠٠٠
البعد الأول	٣٫٤٧٣-	٥٢	٠٫٠٠١
البعد الثاني	٢٫٣٩٩-	٥٢	٠٫٠٢٠
البعد الثالث	٤٫٤٨٣-	٥٢	٠٫٠٠٠
البعد الرابع	٣٫٧٢٠-	٥٢	٠٫٠٠٠
البعد الخامس	٢٫٠٢٩-	٥٢	٠٫٠٤٨

يتضح من الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين في جميع أبعاد اختبار تكسيس، والدرجة الكلية لهذا الاختبار. ويوضح الجدول رقم (١٠) التالي المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية للمتوسطات.

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات، والانحرافات، والأخطاء المعيارية لدرجات المعلمين الكويتيين، وغير الكويتيين في اختبار تكسيس للكفايات المعرفية

	جنسية المعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسطات
الدرجة الكلية	كويتي	١٣	١٠,٤٦١٥	٢,٤٠١٩	٠,٦٦٦٢
	غير كويتي	٤١	١٥,١٩٥١	٣,٦٦٢١	٠,٥٧١٩
البعد الأول	كويتي	١٣	٢,٧٦٩٢	٠,٩٢٦٨	٠,٢٥٧١
	غير كويتي	٤١	٣,٦٠٩٨	٠,٧٠٢٨	٠,١٠٩٨
البعد الثاني	كويتي	١٣	٢,٧٦٩٢	٠,٨٣٢١	٠,٢٣٠٨
	غير كويتي	٤١	٣,٥٣٦٦	١,٠٥١١	٠,١٦٤٢
البعد الثالث	كويتي	١٣	١,٧٦٩٢	١,٠١٢٧	٠,٢٨٠٩
	غير كويتي	٤١	٣,٣١٧١	١,١٠٥٤	٠,١٧٢٦
البعد الرابع	كويتي	١٣	٠,٣٠٧٧	٠,٦٣٠٤	٠,١٧٤٨
	غير كويتي	٤١	١,١٩٥١	٠,٧٨١٦	٠,١٢٢١
البعد الخامس	كويتي	١٣	١,٨٤٦٢	٠,٩٨٧١	٠,٢٧٣٨
	غير كويتي	٤١	٢,٥٣٦٦	١,٠٩٧٧	٠,١٧١٤

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المعلمين غير الكويتيين أكثر كفاءة تدريسية من المعلمين الكويتيين في جميع الأبعاد لاختبار تكسيس، وهي البعد الأول (الأنماط العددية)، والثاني (الأنماط الجبرية)، والثالث (الهندسة والقياس)، والرابع (الإحصاء والاحتمالات)، والخامس (العمليات الرياضية)، والدرجة الكلية للاختبار، كما يوضح ذلك قيم متوسطات الدرجات على الاختبار بأبعاده المختلفة.

٣- بالنسبة لأثر الجنس في مستوى الأداء في اختبار تكسيس للكفايات.

يوضح الجدول رقم (١١) التالي نتائج اختبار «ت» للفروق بين المعلمين والمعلمات في اختبار تكسيس للكفايات المعرفية.

الجدول رقم (١١)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في مستوى أداء معلمي الرياضيات على اختبار تكسيس بالنسبة لجنس المعلم (ذكر، أنثى)

	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	٦,١١٥	٥٠	٠,٠٠٠
البعد الأول	٥,٤٩١	٥٠	٠,٠٠٠
البعد الثاني	٢,٦٦٥	٥٠	٠,٠١٠
البعد الثالث	٤,٧٣٧	٥٠	٠,٠٠٠
البعد الرابع	٧,٠٩٤	٥٠	٠,٠٠٠
البعد الخامس	٢,٣٨٥	٥٠	٠,٠٢١

يتضح من الجدول رقم (١١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في جميع أبعاد اختبار تكسيس، والدرجة الكلية لهذا الاختبار. ويوضح الجدول رقم (١٢) المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية للمتوسطات.

الجدول رقم (١٢)

المتوسطات، والانحرافات، والأخطاء المعيارية لدرجات معلمي المدارس العربية والإنجليزية في اختبار تكسيس للكفايات

	جنس المعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسطات
الدرجة الكلية	ذكر	٣١	١٥,٨٣٨٧	٢,٦٢١٧	٠,٤٧٠٩
	أنثى	٢١	١٠,٨٠٩٥	٣,٢٩٥٧	٠,٧١٩٢
البعد الأول	ذكر	٣١	٣,٨٠٦٥	٠,٤٧٧٤	٠,٨٥٧٥
	أنثى	٢١	٢,٧٦١٩	٠,٨٨٩١	٠,١٩٤٠
البعد الثاني	ذكر	٣١	٣,٥٨٠٦	٠,٩٩٢٤	٠,١٧٨٢
	أنثى	٢١	٢,٨٥٧١	٠,٩١٠٣	٠,١٩٨٦
البعد الثالث	ذكر	٣١	٣,٤١٩٤	٠,٨٠٧٢	٠,١٤٥٠
	أنثى	٢١	٢,٠٤٧٦	١,٢٨٣٦	٠,٢٨٠١
البعد الرابع	ذكر	٣١	١,٤١٩٤	٠,٦٢٠٤	٠,١١١٤
	أنثى	٢١	٠,٢٣٨١	٠,٥٣٩٠	٠,١١٧٦
البعد الخامس	ذكر	٣١	٢,٦١٢٩	١,٠٥٤١	٠,١٨٩٤
	أنثى	٢١	١,٩٠٤٨	١,٠٤٤٣	٠,٢٢٧٩

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن المعلمين أكثر كفاءة تدريسية من المعلمات في جميع الأبعاد لاختبار تكسيس، وهي: البعد الأول (الأنماط العددية)، والثاني (الأنماط الجبرية)، والثالث (الهندسة والقياس)، والرابع (الإحصاء والاحتمالات)، والخامس (العمليات الرياضية)، والدرجة الكلية للاختبار، كما يوضح ذلك قيم متوسطات الدرجات على الاختبار بأبعاده المختلفة.

٤- بالنسبة لأثر نظام التعليم على مستوى الأداء في اختبار تكسيس للكفايات

يوضح الجدول رقم (١٣) نتائج اختبار «ت» للفروق بين المدارس العربية، والمدارس الإنجليزية.

الجدول رقم (١٣)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في مستوى أداء معلمي الرياضيات على اختبار تكسيس بالنسبة لنظام التعليم (حكومي، خاص)

	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	٦,١١٥	٥٠	٠,٠٠٠
البعد الأول	٥,٤٩١	٥٠	٠,٠٠٠
البعد الثاني	٢,٦٦٥	٥٠	٠,٠١٠
البعد الثالث	٤,٧٣٧	٥٠	٠,٠٠٠
البعد الرابع	٧,٠٩٤	٥٠	٠,٠٠٠
البعد الخامس	٢,٣٨٥	٥٠	٠,٠٢١

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين معلمي المدارس الحكومية، ومعلمي المدارس الخاصة في جميع أبعاد اختبار تكسيس، والدرجة الكلية لهذا الاختبار. ويوضح الجدول رقم (١٤) المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية للمتوسطات.

الجدول رقم (١٤)

المتوسطات، والانحرافات، والأخطاء المعيارية لدرجات معلمي المدارس الخاصة والحكومية في اختبار تكسيس للكفايات

	نظام التعليم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسطات
الدرجة الكلية	خاص	١٦	١٦,٣٧٥٠	٥,٣٨٩٨	١,٣٤٧٥
	حكومي	٣٨	١٣,٠٧٨٩	٢,٦٩٥٢	٠,٤٣٧٢
البعد الأول	خاص	١٦	٣,٤٩٥٠	٠,٨٨٥١	٠,٢٢١٣
	حكومي	٣٨	٣,٤٢١١	٠,٨٢٦٣	٠,١٣٤٠
البعد الثاني	خاص	١٦	٣,١٢٥٠	١,٢٥٨٣	٠,٣١٤٦
	حكومي	٣٨	٢,٠٢٦٣	٠,٧٥٢٩	٠,١٢٢١
البعد الثالث	خاص	١٦	٣,٧٥٠	١,٦٩٣١	٠,٤٢٣٣
	حكومي	٣٨	٢,٦٠٥٣	٠,٨٥٥٥	٠,١٣٨٨
البعد الرابع	خاص	١٦	١,١٢٥٠	٠,٩٥٧٤	٠,٢٣٩٤
	حكومي	٣٨	٠,٩٢١١	٠,٧٨٤٤	٠,١٢٧٢
البعد الخامس	خاص	١٦	٣,٠٠	١,٢١٦٦	٠,٣٠٢٨
	حكومي	٣٨	٢,١٠٥٣	٠,٩٥٢٦	٠,١٥٤٥

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن معلمي المدارس الخاصة أكثر كفاءة تدريسية من معلمي المدارس الحكومية في جميع أبعاد الاختبار، وهي: البعد الأول (المفاهيم العددية)، والثاني (الأنماط الجبرية)، والثالث (الهندسة والقياس)، والرابع (الإحصاء والاحتمالات)، والخامس (العمليات الرياضية)، والدرجة الكلية للاختبار، كما يوضح ذلك قيم متوسطات الدرجات على الاختبار بأبعاده المختلفة.

٥- بالنسبة لأثر المؤهل العلمي في مستوى الأداء في اختبار تكسيس للكفايات.

يوضح الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار «ت» للفروق في مستوى أداء معلمي الرياضيات ذوي المؤهل الجامعي والمؤهل فوق الجامعي.

الجدول رقم (١٥)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في مستوى أداء معلمي الرياضيات على اختبار تكسيس بالنسبة للمؤهل العلمي (جامعي، أعلى من الجامعي)

	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	١,٤٨١-	٤٩	٠,١٤٥
البعد الأول	٠,٥٢٢-	٤٩	٠,٥٧٠
البعد الثاني	٢,٥١٦-	٤٩	٠,٠١٥
البعد الثالث	١,١٦٨-	٤٩	٠,٢٤٨
البعد الرابع	٠,١٢٥-	٤٩	٠,٩٠١
البعد الخامس	١,٠٥٩-	٤٩	٠,٢٩٥

يتضح من الجدول رقم (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي المؤهل الجامعي، والمعلمين ذوي المؤهل فوق الجامعي في جميع أبعاد اختبار تكسيس، والدرجة الكلية لهذا الاختبار. فيما عدا البعد الثاني حيث كانت الفروق في هذا البعد ذات دلالة إحصائية. ويوضح الجدول رقم (١٦) المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية للمتوسطات.

الجدول رقم (١٦)

المتوسطات، والانحرافات، والأخطاء المعيارية

لدرجات معلمي الرياضيات في اختبار تكسيس للكفايات

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسطات
الدرجة الكلية	جامعي	٤٨	١٣,٦٦٦٧	٣,٨١١١	٠,٥٥٠١
	أعلى من الجامعي	٣	١٧,٠٠	٣,٠٠	١,٧٣٢١
البعد الأول	جامعي	٤٨	٣,٣٧٥٠	٠,٨٦٦٠	٠,١٢٥٠
	أعلى من الجامعي	٣	٣,٦٦٦٧	٠,٥٧٧٤	٠,٣٣٣٣
البعد الثاني	جامعي	٤٨	٢,٢٢٩٢	٠,٩٧٢٨	٠,١٤٠٤
	أعلى من الجامعي	٣	٣,٦٦٦٧	٠,٥٧٧٤	٠,٣٣٣٣
البعد الثالث	جامعي	٤٨	٢,٨١٢٥	١,٢٣١٨	٠,١٧٧٨
	أعلى من الجامعي	٣	٣,٦٦٦٧	١,١٥٤٧	٠,٦٦٦٧
البعد الرابع	جامعي	٤٨	٠,٩٣٧٥	٠,٨٣٥٥	٠,١٢٠٦
	أعلى من الجامعي	٣	١,٠٠	١,٠٠	٠,٥٧٧٤
البعد الخامس	جامعي	٤٨	٢,٣١٢٥	١,٠٩٤٦	٠,١٥٨٠
	أعلى من الجامعي	٣	٣,٠٠	١,٠٠	٠,٥٧٧٤

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن المعلمين ذوي المؤهل فوق الجامعي أكثر كفاءة تدريسية من المعلمين ذوي المؤهل الجامعي، في جميع أبعاد الاختبار، والدرجة الكلية، إلا أن هذه الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية إلا في البعد الثاني (الأنماط الجبرية)، كما يوضح ذلك قيم متوسطات الدرجات على الاختبار بأبعاده المختلفة.

٦- بالنسبة لأثر التخصص على مستوى الأداء في اختبار تكسيس للكفايات.

يوضح الجدول رقم (١٧) نتائج اختبار «ت» للفروق بين المعلمين التربويين، وغير التربويين في اختبار تكسيس للكفايات المعرفية.

الجدول رقم (١٧)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في مستوى أداء

معلمي الرياضيات التربويين، وغير التربويين على اختبار تكسيس بالنسبة للتخصص

	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	٠,٥٧٣	٤٩	٠,٥٦٩
البعد الأول	٠,٠٢٠	٤٩	٠,٩٨٤
البعد الثاني	٠,٤٧١	٤٩	٠,٦٣٧
البعد الثالث	١,٠٧٨	٤٩	٠,٢٨٦
البعد الرابع	٠,٣٢٧	٤٩	٠,٧٤٥
البعد الخامس	٠,٠٩٤	٤٩	٠,٩٢٦

يتضح من الجدول رقم (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين التربويين والمعلمين غير التربويين في جميع أبعاد اختبار تكسيس، والدرجة الكلية لهذا الاختبار. ويوضح الجدول رقم (١٨) المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية للمتوسطات.

الجدول رقم (١٨)

المتوسطات، والانحرافات، والأخطاء المعيارية

لدرجات المعلمين التربويين، وغير التربويين في اختبار تكسيس للكفايات

	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسطات
الدرجة الكلية	تربوي	٣٣	١٤,٠٩٠٩	٣,٨٩٢٠	٠,٦٧٧٥
	غير تربوي	١٨	١٣,٤٤٤٤	٣,٧٧٦٤	٠,٨٩٠١
البعد الأول	تربوي	٣٣	٣,٣٩٣٩	٠,٨٢٦٩	٠,١٤٣٩
	غير تربوي	١٨	٣,٣٨٨٩	٠,٩١٦٤	٠,٢١٦٠
البعد الثاني	تربوي	٣٣	٣,٣٦٣٦	١,٠٥٥٣	٠,١٨٣٧
	غير تربوي	١٨	٣,٢٢٢٢	٠,٩٤٢٨	٠,٢٢٢٢
البعد الثالث	تربوي	٣٣	٣,٠٠	١,٢٢٤٧	٠,٢١٣٢
	غير تربوي	١٨	٢,٦١١١	١,٢٤٣٣	٠,٢٩٣٠
البعد الرابع	تربوي	٣٣	٠,٦٩٦٧	٠,٨٠٩٥	٠,١٤٠٩
	غير تربوي	١٨	٠,٨٨٨٩	٠,٩٠٠٣	٠,٢١٢٢
البعد الخامس	تربوي	٣٣	٢,٣٦٣٦	١,١٤٠٧	٠,١٩٨٦
	غير تربوي	١٨	٢,٣٣٣٣	١,٠٦٩٠	٠,٢٥٢٥

٧- بالنسبة للعلاقة بين عدد سنوات الخبرة، ومستوى الأداء في اختبار تكسيس للكفايات

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، والجدول رقم (١٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٩)

معاملات الارتباط بين الكفايات المعرفية، وعدد سنوات الخبرة للمعلم

		الدرجة الكلية	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس
عدد سنوات الخبرة	معامل بيرسون	٠,١٢٩	٠,٢٢٣	٠,٠٠٩	٠,١٩٧	٠,٠٦٨	٠,٠٠٤-
	مستوى الدلالة	٠,٣٦٦	٠,١١٦	٠,٩٤٧	٠,١٦٥	٠,٦٣٧	٠,٩٧٩

يتضح من الجدول رقم (١٩) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاية التدريسية للمعلم، وعدد سنوات الخبرة.

تعقيب على نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

يتضح من العرض السابق للفروق في الكفايات المعرفية، والتي ترجع إلى: لغة المدرسة، والجنسية، والجنس، ونظام التعليم، والمؤهل العلمي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة، ما يلي:

١– أن معلمي المدارس ذات اللغة الإنجليزية أكثر كفاءة تدريسية من معلمي المدارس ذات اللغة العربية في الأبعاد: الثاني (الأنماط الجبرية)، والثالث (الهندسة والقياس)، والرابع (الإحصاء والاحتمالات)، والخامس (العمليات الرياضية)، والدرجة الكلية للاختبار.

٢– أن المعلمين غير الكويتيين أكثر كفاءة تدريسية من المعلمين الكويتيين في جميع الأبعاد لاختبار تكسيس، وهي البعد الأول (الأنماط العددية)، والثاني (الأنماط الجبرية)، والثالث (الهندسة والقياس)، والرابع (الإحصاء والاحتمالات)، والخامس (العمليات الرياضية)، والدرجة الكلية للاختبار. وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين غير الكويتيين يخضعون لشروط معينة عند تقدمهم للتدريس بدولة الكويت، فلا يقوم بالتدريس في المدارس الكويتية إلا المعلمون الذين أثبتوا كفاءتهم في التدريس من خلال اجتيازهم للشروط، والاختبارات، والمقابلات الشخصية التي تجرى لهم من قبل المتخصصين. وهذا يجعل من الضروري أيضاً الاهتمام بالأسباب وراء انخفاض الكفاءة التدريسية للمعلمين الكويتيين، فالمفروض أن يتمتع المعلمون بكفاءة عالية في التدريس بغض النظر عن جنسيتهم.

٣– أن المعلمين أكثر كفاءة تدريسية من المعلمات في جميع الأبعاد لاختبار تكسيس وهي البعد الأول (الأنماط العددية)، والثاني (الأنماط الجبرية)، والثالث (الهندسة والقياس)، والرابع (الإحصاء والاحتمالات)، والخامس (العمليات الرياضية) والدرجة الكلية للاختبار. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المرأة وما هو مطلوب منها، فبجانب التدريس توجد الأسرة، ومتطلباتها المختلفة من قبل الزوج والأبناء، وقد يؤثر ذلك في مستوى أدائها كمعلمة.

٤– أن معلمي المدارس الخاصة أكثر كفاءة تدريسية من معلمي المدارس الحكومية في جميع أبعاد الاختبار، البعد الأول (المفاهيم العددية)، والثاني (الأنماط الجبرية)،

والثالث (الهندسة والقياس)، والرابع (الإحصاء والاحتمالات)، والخامس (العمليات الرياضية)، والدرجة الكلية للاختبار. وقد يرجع ذلك إلى أن معلمي المدارس الخاصة يخضعون أيضاً لاختبارات، ومقابلات شخصية، وشروط معينة قد لا يشترط توافرها في المعلمين الذين يقومون بالتدريس في المدارس الحكومية.

٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي المؤهل فوق الجامعي والمعلمين ذوي المؤهل الجامعي، في جميع أبعاد الاختبار، والدرجة الكلية، إلا أن هذه الفروق كانت ذات دلالة إحصائية في البعد الثاني (الأنماط الجبرية). وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الدراسة بعد التعليم الجامعي، والتي من المفترض أنها تزيد من كفاءة المعلم بسبب اطلاعه على الجديد من البحوث التربوية، والتي تفيد المعلم في تدريسه، إلا أن هذا لم يحدث، والذي يدل على أن التعليم بعد الجامعي ما هو إلا تحصيل حاصل، وهدف المعلم من ورائه هو الحصول على لقب علمي.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين التربويين، والمعلمين غير التربويين في جميع أبعاد اختبار تكسيس، والدرجة الكلية لهذا الاختبار. قد يعني ذلك عدم وجود أثر لكليات التربية بدولة الكويت في رفع كفاءة المعلمين التدريسية التي لم تختلف من معلم تربوي إلى آخر غير تربوي.

٧- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاية التدريسية للمعلم، وعدد سنوات الخبرة. وقد يرجع ذلك إلى عدم محاولة المعلم لتطوير نفسه؛ لمواكبة التغيرات الحادثة في التعليم والتعلم، وما يواكب ذلك من متطلبات، وحتى من يحاول الحصول على درجات علمية، كالماجستير، والدكتوراه هي محاولات شكلية، قد تكون لتحسين الصورة الاجتماعية للمعلم، أو لأسباب أخرى، وليس بهدف الاطلاع على مستجدات التعليم وطرقه.

أهم النتائج والمقترحات و التوصيات:

هدفت هذه الدراسة إلى تقنين اختبار تكسيس للكفايات المعرفية، ثم التعرف على العلاقة بين درجات معلمي الرياضيات على هذا الاختبار، وبعض المتغيرات المرتبطة بهؤلاء المعلمين، وبينت نتائج الدراسة ما يلي:

١– التأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار تكسيس للكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات، فقد كشفت نتائج الدراسة عن درجات مناسبة من الصدق والثبات لهذا الاختبار بعد تغيير وحذف بعض عباراته.

٢– أن معلمي المدارس ذات اللغة الإنجليزية أكثر كفاءة تدريسية من معلمي المدارس ذات اللغة العربية في الأبعاد: الثاني (الأنماط الجبرية)، والثالث (الهندسة والقياس)، والرابع (الإحصاء والاحتمالات)، والخامس (العمليات الرياضية)، والدرجة الكلية للاختبار.

٣– أن المعلمين غير الكويتيين أكثر كفاءة تدريسية من المعلمين الكويتيين في جميع الأبعاد لاختبار تكسيس.

٤– أن المعلمين أكثر كفاءة تدريسية من المعلمات في جميع الأبعاد لاختبار تكسيس، والدرجة الكلية للاختبار.

٥– أن معلمي المدارس الخاصة أكثر كفاءة تدريسية من معلمي المدارس الحكومية في جميع أبعاد الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار.

٦– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي المؤهل فوق الجامعي، والمعلمين ذوي المؤهل الجامعي، في جميع أبعاد الاختبار والدرجة الكلية.

٧– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين التربويين، والمعلمين غير التربويين في جميع أبعاد اختبار تكسيس، والدرجة الكلية لهذا الاختبار.

٨– عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاية التدريسية للمعلم، وعدد سنوات الخبرة.

وبناء على نتائج الدراسة تقترح الباحثة ما يلي:

١– الاهتمام بانتقاء معلمى المرحلة الثانوية بصفة خاصة، ومعلمي المراحل الأخرى بصفة عامة، بغض النظر عن لغة المدرسة، أو جنسية المعلم، أو ما إذا كانت المدرسة حكومية، أو خاصة.

٢– مراعاة الظروف الاجتماعية، والعائلية للمعلمات أثناء توزيع الحصص، أو الفصول، أو المهام التدريسية المختلفة.



٣- عمل لجان متخصصة من الأساتذة التربويين للقيام بالبحوث والدراسات؛ للكشف عن أسباب عدم فعالية الكليات التربوية في رفع كفاءة المعلمين خريجي هذه الكليات، ومحاولة تطوير المقررات التي تدرس فيها.

٤- تطوير اللوائح والقوانين الخاصة بحصول المعلم على الشهادات بعد الجامعية، كالماجستير، والدكتوراه، حتى يكون الحصول على مثل هذه الشهادات أكثر فعالية وتأثيراً في المعلم ، وليس مجرد شهادات «حبر على ورق».

٥- عمل دراسات؛ للكشف عن أسباب تدني الكفايات المعرفية لبعض المعلمين، ومحاولة علاجها، والتخلص منها.

٦- عمل دورات تدريبية للمعلمين، والمعلمات على مُدَدٍ مختلفة؛ لتعريفهم بالمستجدات في مجال التربية والتعليم، وطرق التدريس، وكل ما له علاقة بعمليتي التعليم والتعلم.

٧- ابتكار أدوات وأساليب جديدة؛ لتقويم المعلم، تختلف عن الملاحظة من قبل المشرف، والمدرس الأول؛ وذلك حتى يكون لدينا صورة أوضح وأشمل عن مستوى أداء المعلم، مثل تقويم الطلاب للمعلم، واختبارات المعلمين.

٨- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في مجال اختبارات المعلمين على تخصصات أخرى، ومراحل أخرى.

٩- إقرار مبدأ الرخصة التدريسية، أو Teaching Certificate للمعلمين في الدول العربية من خلال اختبارات تقدم للمعلمين في جميع التخصصات، ومطالبة المعلم بتجديدها بصفة دورية، حتى نتأكد من إتقان المعلم لمادته العلمية، واطلاعه على كل ما هو جديد في مجال التخصص.

المراجع

أبو غريب، عايدة عباس وحميدة، فاطمة إبراهيم. (١٩٩٠). **دراسة لتشخيص بعض الكفايات الأدائية لدى معلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي «دراسة ميدانية»**. المؤتمر العلمي الثاني «إعداد المعلم التراكمات والتحديات» ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

الحمادي، عبد الله. (١٤١٨هـ). المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر. **حولية كلية التربية (جامعة قطر)** ، **٣١** ، ٢٣٧–٢٩٥.

الخياط، عبد الكريم وذياب، عبد الرحيم.(١٩٩٦). نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت «دراسة تقويمية». **المجلة التربوية**، **١٠** (٣٨)، ٢٧–٧٧.

الغزيوات، محمد.(٢٠٠٢). **الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المعلمين، تخصص معلم مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة، من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس محافظة الكرك بالأردن، وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي**.

[On- line]. Available: http://www.uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol.14/.

الغزيوات ، وآخرون.(١٤٢١هـ). تحليل القيم في محتويات التربية الوطنية للمرحلة الإعدادية في سلطنة عمان. **مجلة جامعة الملك سعود (المملكة العربية السعودية)**، **٤١** (٢) ، ٩٥–١١٢.

المسلم، بسامة.(١٩٩٣). كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في الكويت «دراسة مقارنة». **مجلة التربية والتنمية (عدد خاص عن دولة الكويت)** ، **٢** ، ٥٧–٧٧.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.(٢٠٠٣). **كفايات معلم التربية الإسلامية**. الأردن،

[On- line]. Available: http://www.nchrd.gov.jo/research/Analysis/doc0.html

النجادي، عبد العزيز بن راشد. (١٩٩٦). كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة. **المجلة التربوية (كلية التربية ، جامعة الكويت)**، **١٠** (٣٩)، ١١١–١٤١.

جامع، حسن وآخرون. (١٩٨٤). الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. **المجلة التربوية (كلية التربية ، جامعة الكويت)، ١** (٢) ، ٥٩–٨٩.

حامد، آسيا وغنيم، صفيناز. (٩٩٧٠). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس) ، ٤٣** ، ص٤٥.

حماد، عفاف. (١٩٩٢). الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المواد الفلسفية بالتعليم الثانوي. **دراسات في المناهج وطرق التدريس. (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس)، ١٣**، ٥٥–٧٦.

سليمان، ماجدة حبشي محمد. (١٩٩٠). **الكفاءات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية المؤهلين وغير المؤهلين تربوياً «دراسة تقويمية»**. المؤتمر العلمي الثاني «إعداد المعلم التراكمات والتحديات»، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

شبارة، أحمد مختار.(١٩٩٣). تقويم اكتساب الكفايات التعليمية في ضوء مبادئ التعلم الإتقاني لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط. **مجلة التربية المعاصرة، ٢٧** ، ١٩٧–٢٢٣.

شحاته، محمد عبد المنعم والشيخ، نوال عبد الله. (٢٠٠٢). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس. (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس)، ٨٣**، ٨٨–١١٠

طعيمة، رشدي. (١٩٨٧). الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية بالمستوى الجامعي. **الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس**، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد العزيز، عبد العزيز محمد وعبد المنعم، علي محمد. (١٩٩٠). **أثر عاملي الخبرة والمؤهل في الكفايات المعرفية لدى المعلمين أثناء الخدمة**. المؤتمر العلمي الثاني «إعداد المعلم، التراكمات والتحديات»، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

مرعي، توفيق .(١٩٨٣). **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، دار الفرقان، عمان الأردن.

مقابلة، نصر يوسف. (١٩٨٩). دراسة استطلاعية في فعالية الكفايات التعليمية ومصادرها عند معلمي المرحلة الثانوية في مدينتي «إربد، وجرش» في الأردن. **المجلة التربوية (كلية التربية، جامعة الكويت)، ١٩** (٥) ، ٢١٩ – ٢٥١ .

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٩٨٩). **تقويم كفاية المعلم في مراحل التعليم العام في دول الخليج العربية**. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

نشوان، يعقوب والشعوان، عبد الرحمن. (١٩٩٠). الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية ، ٢** (١)، ٩٦–١٢٢.

وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة. (٢٠٠٣). **اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين**. [On- line]. Available: http://www.jeddahedu.gov.sa/Departments/elaam/kefayat/kefayat.htm

Al-Mahmoud, N. (1984). **Self reported teaching proficiencies and their source, analysis of teachers perception of their competencies**. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana- Chapping.

Amsterdam, C. (2001). **A study of the relationship between elementary teacher and principal professional development and student mathematics' achievement.** Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina.

Davis, D. (1997). **Teachers and principals perception of teachers in-service needs.** Dissertation Abstract International.

Dodle, N.(1973). **The Florida Catalog of Teacher Competencies**. Tallahassee Florida, Florida State, Department of Education.

Eraut, M.(1987). **In-service teacher education**. Oxford: Bergamo Press.

Examination for the Certification of Educators (TEXES). (no date). [On-line]. Available: http://www.texes.nesinc.com/.

Leou, S.(1998). Teaching competencies assessment approaches for mathematics teachers, **Proc. Natl. Sci. Counc. Roc (D), 8** (3), 102-107.
[On- line]. Available:
http://nr.stic.gov.tw/ejournal/ProceedingD/v8n3/102-107.pdf

Miller, C., & Miller, D.(1971). Importance of certain personal qualities and professional competencies in successful classroom teaching. **The Journal of Teacher Education, 22**(7) , 37-39.

Nutriello, G.(1990). **Preserves evaluation of teachers**, Oxford: Bergamo Press.

فعالية إستراتيجية قائمة على التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة

د. خيرية رمضان سيف
جامعة التربية الأساسية
دولة الكويت

فعالية إستراتيجية قائمة على التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة

الدكتورة خيرية رمضان سيف
جامعة التربية الأساسية
دولة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة إلى بحث فعالية إستراتيجية قائمة على التعلم البنائي في علاج أخطاء تلاميذ المرحلة المتوسطة (السنة الأولى)، والتي يقعون فيها أثناء دراستهم لوحدة المثلثات في مقرر الهندسة، وقد تم تحديد مثل هذه الصعوبات، والأخطاء من خلال الخبرة الشخصية لبعض المعلمين، وتحليل نتائج اختباراتهم التي قدموها للتلاميذ، ثم تم إعداد الوحدة الهندسية في ضوء نموذج التعلم البنائي، ثم تدريسها للمجموعة التجريبية (٦٢) طالبا وطالبة وفقاً للمدخل البنائي، في حين تم تدريس الوحدة نفسها للمجموعة الضابطة (٦٢) طالبا وطالبة بالطريقة التقليدية. وقد بينت نتائج الدراسة عن طريق استخدام اختبار «ت» فعالية الوحدة المقترحة في ضوء نموذج التعلم البنائي في علاج الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء دراستهم لوحدة الهندسة؛ كما اتضح ذلك من خلال وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي. كذلك لم يختلف الذكور (٣٠) طالباً عن الإناث (٣٢) طالبة في استفادتهم من هذا النموذج؛ بمعنى أن تأثير هذا النموذج البنائي متحرر من أثر الجنس.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/١١/١١م   * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٣/١٠م

The Effectiveness of a Constructivist Learning Strategy for Development of Geometry Learning in the Middle School

Dr. Khayria Ramadan Saif
College of Basic Education
State of Kuwait

Abstract

This study aimed at investigating the effectiveness of a constructivist learning strategy for remedying geometry learning mistakes for the middle school students, first graders during their study of the unit on trigonometry in the geometry course. Mistakes and special difficulties have been pinpointed and clearly defined from the experience of some teachers, and from an analysis of the test results they have provided to the researcher. The unit on trigonometry had been remodeled so as to be based on the strategy suggested for constructivist learning with the objective to remedy the mistakes students commonly make during their study of geometry. The remodeled unit was taught to an experimental group (62 in number) after the constructivist model of learning while the same unit was presented in a traditional fashion of teaching to the control group which was 62 in number.

Findings of a t-test indicate that the unit having been constructively remodeled is effective in remediating mistakes commonly made in trigonometry by the students of geometry as there have been statistically significant differences between the two groups to the good of the experimental one on posttesting. No gender differences have been detected according to the posttesting results where both genders (males = 30 and females = 32) made very good use of the constructivist learning model. This means that the strategy suggested and the model of learning underpinning this strategy is gender effects-free.

المجلد 5 العدد 3 سبتمبر 2004

فعالية إستراتيجية قائمة على التعلم البنائى في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة

د. خيرية رمضان سيف
جامعة التربية الأساسية
دولة الكويت

المقدمة:

تعدّ الهندسة أحد فروع الرياضيات التى تدرس لتلاميذ المرحلة المتوسطة لأول مرة؛ ونظرا لطبيعة مادة الهندسة، فإنه يلاحظ أن كثيرا من التلاميذ يشعرون بعدم أهمية هذه المادة فى الحياة ، كما أن المعلمين يقومون بتدريس تلك المادة عن طريق عرض النظرية، أو القاعدة الهندسية بصورة مباشرة للطلاب، ثم يدربونهم على حل المزيد من التدريبات على هذه النظرية، أو تلك القاعدة إلى إن يتمكنوا من الحل، ويترتب على ذلك أن كثيرا من الطلاب يقعون فى كثير من الأخطاء المرتبطة بتعلم الهندسة.

وتوجد الكثير من الدراسات التى اهتمت بتشخيص وعلاج الصعوبات التى تقابل التلاميذ فى تعلمهم للموضوعات المختلفة في الرياضيات، ومن أمثلة الدراسات التى اهتمت بتشخيص تلك الصعوبات دراسة الأبيارى (١٩٨٢)، والتى اهتمت بموضوع الأخطاء فى الهندسة الفراغية ، ودراسة المنوفى (١٩٨٣)، والتي اهتمت بالأخطاء فى مادة الميكانيكا، ودراسة خليفة (١٩٨٦)، والتى اهتمت بصعوبات تعلم الرياضيات فى الصف الأول الثانوى التجارى، ودراسة غنيم (١٩٩٠)، والتى اهتمت بالأخطاء فى تعلم موضوع الرسم الهندسى الصناعى.

وبالرجوع إلى هذه الدراسات تبين أن الطلاب يعانون من الأخطاء والصعوبات فى مختلف موضوعات الرياضيات، وفى مختلف المراحل الدراسية ، بدءاً من المرحلة الابتدائية، وحتى المرحلة الجامعية.

ومن الدراسات التى اهتمت بتقديم بعض الطرق التى يمكن أن تعالج مثل هذه الأخطاء دراسة إبراهيم (١٩٨٣)؛ ودراسة المنوفى (١٩٨٣) التي ركزت على التأكد من استيعاب التلاميذ للخبرات السابقة واللازمة للدرس، ثم الإعداد الجيد للدرس مع استخدام الوسائل

التعليمية المناسبة للدرس؛ ودراسة المفتى (١٩٨٩) والتي اهتمت بالعلاج الفردى؛ ودراسة رضوان (١٩٩٢) والتى قدمت مجموعة من الأنشطة والتدريبات العلاجية المختلفة للصعوبات التى تواجه التلاميذ فى تعلمهم للرياضيات. كما استخدم عبد الرحمن (١٩٩٦) الرزم التعليمية فى علاج مثل تلك الأخطاء، والصعوبات التى قد تواجه التلاميذ في تعلمهم للرياضيات .

ولقد ظهر حديثا ما يسمى بالنموذج، أو النظرية البنائية Constructivist Model والتى تركز على أهمية نشاط وفاعلية المتعلم أثناء عملية التعلم، وهذا يُعدُّ أهم ما ركز عليه بياجيه.

ونموذج التعلم البنائى أحد النماذج القائمة على الفلسفة البنائية، والتى تؤكد التعلم ذا المعنى القائم على الفهم، من خلال الدور النشط في التعلم ، والمشاركة الفعلية والفكرية للتلاميذ في الأنشطة التي يقومون بها ضمن مجموعات، أو فرق بهدف بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية (الخليلى و حيدر و يونس ، ١٩٩٦).

ويعدّ نموذج التعلم البنائى من أبرز النماذج التى تستخدم فى تدريس الرياضيات وغيرها من العلوم؛ لما له من إمكانات متعددة حيث يجعل هذا النموذج المتعلم محور العملية التعليمية ، فهو الذى يبحث، ويجرب، ويكتشف؛ كما أنه يتيح الفرصة لممارسة عمليات العلم، مثل: الملاحظة، والقياس، والتصنيفات، والاتصال، والاستنتاج، وغيرها من العمليات. كما يعمل على تنمية التفكير الإبداعى لدى التلاميذ، حيث يتيح لهم الفرصة للتفكير في أكثر عدد من الحلول للمشكلة الواحدة. كما أنه يتيح للتلاميذ التفكير بطريقة عملية، مما يؤدى إلى تنمية التفكير العلمي عندهم، بالإضافة إلى أنه يتيح الفرصة للتلاميذ للمناقشة والحوار مع المعلم، أو مع غيرهم من زملائهم، مما يكسبهم لغة الحوار السليمة، ويجعلهم نشطاء، وينمى روح التعاون بين التلاميذ (Duffy,1991).

ويشير باتستا وكلمنتس (Battista & Clements,1990) إلى أن البنائية تركز على أهمية بناء التلميذ للمعرفة بنفسه، فالتلميذ يجب أن يسعى إلى البحث عن طرق جديدة للتفكير في العالم المحيط أكثر من الاستقبال السلبي للمعلومات من البيئة، فالتلميذ يكامل بين المعلومات الجديدة، والبنية المعرفية السابقة لدية .

وتؤكد ميرسر وآخرون (Mercer, King, Banker, & Peterson,1996) أهمية استخدام التعلم البنائي عند تدريس الرياضيات لمواجهة النوعيات المختلفة من التلاميذ. ويشير

رايت (Wright, 1990) إلى أن استخدام الأسلوب البنائى فى التدريب لا يعتمد على مرحلة عمرية معينة ، بل من الممكن أن يقدم فى مرحلة رياض الأطفال أيضا.

ولذلك اهتمت كثير من الدراسات بالتعرف على فاعلية هذا المدخل في تنمية التحصيل؛ حيث قام منجوس (Mingus, 1997) بالتعرف على أثر المدخل البنائي المفاهيمي عند تدريس الجبر الخطي في اتجاهات الطلاب ومعتقداتهم نحو الرياضيات. وبينت نتائج الدراسة أن هذا المدخل البنائي يؤثر في اتجاهات، أو معتقدات الطلاب نحو الرياضيات. كما بين شاى (Shyu, 1997) فعالية أسلوب التعلم البنائي في تنمية مهارات حل المشكلة لدى الطلاب بالصين بعد تعرضهم لمواقف حياتية قاموا من خلالها بالتحرى والبحث عن المعلومات كي يتمكنوا من مهارات حل المشكلة، ومن خلال عمل الطلاب في مجموعات صغيرة، تبين أن مهارات حل المشكلة لدى هؤلاء الطلاب قد تحسنت بدرجة ملحوظة، كما زادت دافعيتهم للتعلم .

وفي دراسة إسماعيل (٢٠٠٠) أوضحت نتائجها وجود أثر لاستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية المتضمنة بوحدة المجموعات في التحصيل، وبقاء أثر التعلم والتفكير الإبداعى فى الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي . بعد قيام الباحث بإعداد دروس لتدريس المفاهيم الرياضية المتضمنة بوحدة المجموعات المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام نموذج التعلم البنائي، واختبار تحصيلى في هذه المفاهيم. واختبار للتفكير الإبداعي في الرياضيات.

كما قام قنديل (٢٠٠٠) بتجريب أسلوب مقترح لتدريس الهندسة يعتمد على مبادئ المذهب البنائي، ودراسة أثر التفاعل بينه وبين مستوى التصور البصري المكاني spatial visualization لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي على كل من تحصيل الهندسة في ضوء توصيف التحصيل يستند إلى مستويات تعليم الهندسة وتعلمها، والتفكير الهندسي طبقا لتوصيف «فان هيل -Van Hiele» استخدم الباحث اختبارا تشخيصياً لتحديد مستوى التفكير الهندسى لتلاميذ الصف الأول الإعدادي تم إعداده بناء على توصيف «فان هيل» لمستويات التفكير الهندسي ، واختبار تحصيلي في الهندسة يستند إلى مستويات تعليم الهندسة، بالإضافة إلى اختبار لقياس مستوى التصور البصري المكاني، وهو من إعداد الباحث أيضا . وبينت نتائج الدراسة تفوق الإستراتيجية البنائية المقترحة على المداخل المعتادة تفوقا وصل إلى حد الفعالية، من حيث أثرها في تحصيل

التلاميذ عينة الدراسة للهندسة ، وهذا التصور لا ينطبق على مستوى محدد من مستويات التصور البصري المكاني، وإنما ينطبق على كل من مستوياته الثلاثة (المرتفع، والمتوسط، والمنخفض) . وأما بالنسبة لأثر الإستراتيجية البنائية المقترحة في التفكير الهندسي، فقد أظهرت النتائج فعالية هذه الإستراتيجية في تنمية التفكير الهندسي لدى تلاميذ المستويين: المرتفع، والمتوسط، من التصور البصري المكاني كل على حدة ، أما التلاميذ ذوو التصور البصري المنخفض، فلم يصل أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية التفكير الهندسي لديهم إلى حد الفعالية .

وبينت نتائج دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٠) فعالية تدريس وحدة في مادة الجبر في ضوء النظرية البنائية في علاج أخطاء الطلاب في مادة الجبر، والخاصة بموضوع الحدود والمقادير الجبرية.

ويتضح مما سبق ضرورة الاهتمام بالإستراتيجيات البنائية في تدريس الرياضيات Constructivist Teaching Strategies؛ فقد بينت نتائج الدراسات السابقة فعالية هذه الإستراتيجية في تنمية التحصيل وحل المشكلات، فهي تتيح للتلميذ من خلال تتابع إجراءات التدريس فيها أن يعيد بناء المحتوى الرياضي لنفسه، وبنفسه، وأن يكتشف مابين أشكال المحتوى من علاقات وارتباطات رياضية (Mathematical Connections) .
(National Council of Teachers of Mathematics[NCTM],2000)

كذلك فإن إستراتيجية التعلم البنائي لا تقتصر على مرحلة عمرية دون غيرها ، كما أنها تنتج الفرصة للمتعلم أن يفكر لكي يصل إلى المعلومة بنفسه ، كذلك يمكن من خلال هذه الإستراتيجية القائمة على التعلم البنائي مواجهة ما بين التلاميذ من فروق فردية .

ومن كل ما سبق يتضح أن هناك صعوبات وأخطاء يقع فيها الطلاب أثناء دراستهم للرياضيات بوجه عام، وللهندسة بوجه خاص، وفي جميع المراحل الدراسية. كذلك تتضح أهمية التعلم البنائي في تدريس الرياضيات وغيرها من العلوم، ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة استخدام إستراتيجية قائمة على التعلم البنائي في علاج الأخطاء التي يقع فيها تلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة في تعلمهم للهندسة .

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في أن تدريس الهندسة في المدارس حاليا يعتمد على

تقديم القاعدة، أو النظرية من قبل المعلم، ثم حل بعض التمارين والتدريبات على هذه النظرية، أو تلك القاعدة بدون فهم وبصورة آلية . مما يؤدى إلى ظهور كثير من الأخطاء، والصعوبات لدى الطلاب عند دراستهم المادة الهندسية؛ لذلك جاءت هذه الدراسة كمحاولة من الباحثة لقياس أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التعلم البنائي في علاج أخطاء طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الهندسة .

وعليه فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالى :

ما فعالية التعلم البنائي في علاج أخطاء طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلين الفرعيين التاليين:

١– ما أثر تدريس وحدة المثلثات باستخدام التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلاب الصف الأول الإعدادي فيها ؟

٢– هل يختلف أثر تدريس هذه الوحدة باختلاف الجنس ؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى:

١– معرفة أثر تدريس وحدة هندسية (المثلثات) باستخدام التعلم البنائي في تنمية تحصيل الطلاب فيها.

٢– التعرف على الفروق بين البنين والبنات فى استفادتهم من التعلم البنائي.

أهمية الدراسة :

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الجوانب الآتية:

١– قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على بناء منهج الرياضيات، وتصميمه في التعرف على طرق العلاج المقدمة، بحيث يمكن أن توضع في المناهج الحالية.

٢– كما تساعد هذه الدراسة المعلم على تلافي حدوث الأخطاء المحددة في الدراسة؛ وذلك لأنه قد تعرف على أسباب حدوثها.

٣– كما تفيد هذه الدراسة التلاميذ أنفسهم في معرفة أسباب الأخطاء، وكيفية علاجها.

٤– تعدّ هذه الدراسة استجابة موضوعية لما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة في التدريس، وتجريب أساليب وإستراتيجيات جديدة قد تؤدي إلى نتائج أكثر إيجابية في العملية التعليمية.

٥– كذلك ترجع أهمية هذه الدراسة في تقديم دروس تتضمن تدريس وحدة هندسية ومقررة على طلاب المرحلة المتوسطة (الصف الأول) وفقا لمراحل نموذج التعلم البنائي، وتمكين المعلم من معرفة كيفية استخدام هذه المراحل في تدريس موضوعات الوحدة .

مصطلحات الدراسة :

ورد في الدراسة الحالية عدد من المصطلحات،وفيما يأتي التعريفات المعتمدة لكل منها:

التعلم :

وهو تغير ثابت نسبيا في سلوك الفرد نتيجة لمروره ببعض الخبرات ، وهذا التغير لا يمكن إرجاعه إلى عملية النضج، ولا إلى تأثير ما يغير حالة الفرد، كالعقاقير، والكيماويات (جابر ، ١٩٩٨ : ١٥) .

البنائية :

هي رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدرته الفطرية مع الخبرة (زيتون وزيتون، ١٩٩٢: ١).

التعلم البنائى:

وهو التغير الثابت نسبيا في سلوك الطالب نتيجة مروره بخبرات تربوية شارك فيها بفاعلية، بحيث يتمكن من بناء المعرفة بنفسه (عبد الرحمن، ٢٠٠٠ : ٣٢٥).

إستراتيجية التعلم البنائى:

هي أحد أساليب التدريس التي تؤكد التفاعل بين المعلم والمتعلم، ويسير وفق أربع مراحل متتابعة هي: مرحلة الدعوة، مرحلة الاستكشافات، مرحلة اقتراح التفسير والحلول، ومرحلة اتخاذ الإجراء (إسماعيل، ٢٠٠٠:٢٩٧).

فروض الدراسة:

تم اختبار الفرضيات الآتية في الدراسة الحالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القَبْلى للاختبار التحصيلى.

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البَعْدي للاختبار التحصيلي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور، ودرجات الإناث فى المجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي للاختبار التحصيلي.

الإطار النظري للدراسة:

كما سبق وأن بينا في مقدمة الدراسة، فإن البنائية من الفلسفات الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة، والتي تؤكد التعلم القائم على المعنى. ونعرض فيمايلي للمبادئ الرئيسة للفلسفة البنائية، ثم نتناول أهم مراحل نموذج التعلم البنائي، ودور المعلم طبقاً للنظرية البنائية في التدريس.

أولاً: المبادئ التي تقوم عليها البنائية:

يذكر زيتون وزيتون (١٩٩٢) أن الفلسفة البنائية تقوم على أربعة مبادئ رئيسة هي:

١- يبنى المعنى ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم.

وفي ضوء هذا المبدأ فإن:

- المتعلم يبني المعرفة الخاصة به بنفسه عن طريق استخدام العقل.
- معرفة المتعلم دالة على خبرته حيث يتشكل المعنى بداخل عقل المتعلم نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي، وليس نتيجة سرد المعلم لها.
- معرفة المتعلم القبلية شرط أساس لبناء التعلم القائم على المعنى، حيث تكون هذه المعرفة بمثابة الجسر الذي تعبر عليه المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم.

٢ـ تتأثر البنى المعرفية التي يشكلها المتعلم في عقله بخبراته السابقة، وبعوامل السياق الذي تقدم فيه المعلومات الجديدة؛ ولذلك فإنه يجب تقديم الخبرات التي تمكن المتعلم من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معرفة سابقة.

٣ـ التعلم عملية حسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً، فاتزان البناء المعرفي للمتعلم يشعره بالراحة والرضا كلما جاءت معطيات الخبرة متفقة مع ما يتوقع، و إذا لم تتفق معطيات الخبرة مع توقعاته التي بناها على ما لديه من معرفة قبلية للمفاهيم العلمية، يصبح بناؤه المعرفي مضطرباً، أو ما يسمى بعدم الاتزان؛ ولذلك فإنه ينشط سعياً وراء إعادة الاتزان، فيعدل البناء المعرفي القائم عنده، بحيث يستوعب المستجدات الآتية من الخبرات الجديدة ويتواءم معها، وهذا ما يسمى بـ «إعادة تشكيل البناء المعرفي» ؛ وبذلك يتشكل التعلم القائم على المعنى عند المتعلم.

٤ـ تقاوم البنية المعرفية المتكونة لدى المتعلم التغيير بشكل كبير، فالمتعلم يتمسك بما لديه من المعرفة، مع أنها قد تكون خاطئة، وهذا يستدعي من المعلم الاهتمام باختيار العديد من الأنشطة التي تؤكد صحة معطيات الخبرة، وتبين الخطأ في الفهم إذا كان ذلك موجوداً عند المتعلم.

ثانياً: مراحل نموذج التعلم البنائي:

يقوم النموذج البنائي في التعلم على أربع خطوات يحددها سعودي (١٩٩٨) في الآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة الدعوة Invite Stage

يتم في هذه المرحلة دعوة المتعلمين إلى التعلم؛ وذلك من خلال طرح المعلم للأسئلة التي تشجع التلاميذ على التفكير، أو باستخدام بعض الصور التي يقوم المعلم بعرضها على التلاميذ، أو بعض المشكلات التي تتحدى قدرات التلاميذ، وتثيرهم وتدفعهم إلى البحث والتنقيب للوصول إلى الحل، ويجب أن تكون الأسئلة المطروحة، أو الصور المعروضة، أو المشكلات التي يتم تقديمها للتلاميذ مرتبطة بالخبرة السابقة لهم.

المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف، والاكتشاف، والابتكار:
Explore, Discover and Create Stage:

وفي هذه المرحلة ينخرط التلاميذ في الأنشطة محاولين الوصول إلى حل للمشكلات التي عرضت عليهم في المرحلة السابقة، أو تقديم إجابة عن الأسئلة التي طرحها المعلم.

ويقوم التلاميذ في هذه المرحلة بالملاحظة، والقياس، والتجريب بأنفسهم عن طريق العمل في مجموعات غير متجانسة؛ ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه والتشجيع للتلاميذ.

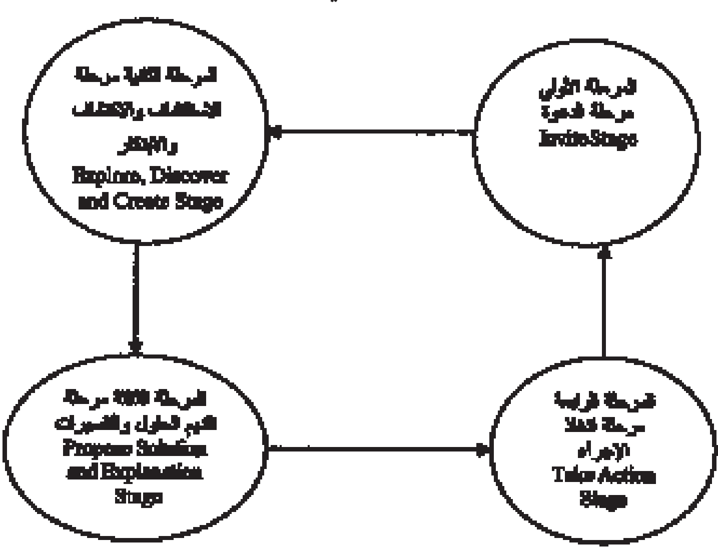
المرحلة الثالثة: تقديم الحلول والتفسير Propose Solutions and Explanation Stage:

يقود المعلم في هذه المرحلة التلاميذ من خلال المناقشة لما قاموا به، للتوصل إلى المفاهيم المطلوبة، ويتم في هذه المرحلة أيضاً تعديل ما لدى التلاميذ من تصورات خاطئة، أو إحلال المفاهيم العلمية السليمة محل ما لديهم من مفاهيم خاطئة.

المرحلة الرابعة: مرحلة اتخاذ الإجراء Take Action Stage

يتم في هذه المرحلة تطبيق ما توصل إليه التلاميذ من حلول، ومفاهيم، أو استنتاجات في مواقف أخرى متشابهة، أو في الحياة؛ ويجب توفير الوقت الكافي للتلاميذ للمناقشة، والتفاعل فيما بينهم، وتطبيق ما توصلوا إليه وما تعلموه من المراحل السابقة.

ويمكن أن تأخذ هذه المراحل الشكل التالي:



الشكل رقم (١)
مراحل نموذج التعلم البنائي

يتضح من الشكل رقم (١) أن مراحل نموذج التعلم البنائي متكاملة فيما بينها؛ حيث تؤدي كل مرحلة وظيفة معينة تمهيداً للمرحلة التالية، فتؤدي مرحلة الدعوة إلى دفع

التلاميذ للاستكشاف، والتي تؤدي بدورها إلى محاولة التلاميذ للوصول إلى حلول وتفسيرات من خلال الانخراط في الأنشطة المختلفة، ثم تأتي مرحلة تطبيق ما تعلمه التلاميذ، وما توصلوا إليه في مواقف عملية وحياتية مختلفة، والتي يمكن أن يصادف التلاميذ في هذه المرحلة الأخيرة معلومات ومشكلات جديدة تؤدي إلى مرحلة الدعوة من جديد، وهكذا.

ثالثاً: دور المعلم في التعلم البنائي:

يقوم المعلم بدور حيوي ومهم في التعلم البنائي، فهو يقوم بتخطيط أنشطة مراحل نموذج التعلم البنائي، بداية من تحديد المشكلات المرتبطة بالوحدة المختارة للتدريس، ثم كتابة قائمة بالخبرات الحسية التي يمكن توفيرها للتلاميذ، وأخيراً توفير الوقت الكافي والمناسب للتلاميذ للقيام بالأنشطة من خلال التفاعل الإيجابي بين التلاميذ ببعضهم، وبينهم وبين المعلم.

وفي ضوء المراحل السابقة لنموذج التعلم البنائي، فإنه يمكن التوصل إلى أنه يجب على معلم الرياضيات عند استخدام نموذج التعلم البنائي أن:

١ـ ينظم مجموعة الأنشطة الحسية المباشرة ذات الصلة بالموضوع الذي يتم تدريسه، وتكون مرتبطة بخبرات التلاميذ السابقة، مما يؤدي إلى إثارة التلاميذ للبحث والاستقصاء.

٢ـ يوفر الوقت الكافي للتلاميذ لكي يقوموا بالاستكشاف، والكشف، والابتكار، ومواجهة المشكلات المتعلقة بموضوع الدرس المراد تعلمه، كذلك يجب على المعلم تشجيع تلاميذه للوصول إلى الحل بأنفسهم.

٣ـ تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة (٤ـ٦ تلاميذ في كل مجموعة غير متجانسة)، ويشجعهم على التعاون والعمل الجماعي.

٤ـ تشجيع التلاميذ على تقديم التفسيرات والمقترحات لما توصلوا إليه من خلال مرحلة الاستكشاف، والاكتشاف، والابتكار، سواء أكانت صحيحة أم خاطئة على أن يتقبل أخطاء التلاميذ، ولا يعنفهم عليها؛ لذلك على المعلم توجيه التلاميذ إلى القيام بتصحيحها بأنفسهم، أو توجيههم وإرشادهم إلى كيفية التوصل إلى الإجابة الصحيحة٥ ـ يوجه المعلم التلاميذ إلى تطبيق ما تعلموه داخل المدرسة من خبرات جديدة في مواقف حياتية مشابهة.

وهذه الأدوار يؤكدها هونيبين (Honebein,1996) حيث يشير إلى أنه يمكن تلخيص دور المعلم في بيئة التعلم البنائية فيما يلي:

١ـ توفير خبرات تعليمية لعمليات بناء المعرفة.

٢ـ توفير خبرات من وجهات نظر متعددة.

٣ـ جعل التعلم واقعياً ذا مضمون، بحيث يسهل تطبيقه في الحياة.

٤ـ إعطاء المتعلم دوراً في عملية التعلم.

٥ـ وضع المتعلم في خبرات اجتماعية.

٦ـ تشجيع المتعلم على التعبير عن أفكاره بطرق متعددة (قراءة، كتابة، تحدث،.....إلخ).

٧ـ إعطاء المتعلم ثقة بقدرته على بناء المعرفة.

إجراءات الدراسة:

١- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا تصميم المجموعتين (التجريبية، والضابطة) والقياس القَبْلي، والبَعْدي لمتغيرات الدراسة.

٢- عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٢٤) تلميذٍ وتلميذة، منهم (٦٤) تلميذاً من مدرسة أم سلمة المتوسطة بنات في منطقه الرميثية في دولة الكويت بواقع فصلين في كل فصل (٣٢) تلميذة، أما عينة البنين فقد تكونت من (٦٠) تلميذاً من مدرسة القرين المتوسطة بنين في منطقة القرين. بواقع فصلين في كل فصل (٣٠) تلميذاً. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة

التصميم التجريبي	الجنس	العدد
المجموعة التجريبية	ذكور	٣٠
	إناث	٣٢
	المجموع	٦٢
المجموعة الضابطة	ذكور	٣٠
	إناث	٣٢
	المجموع	٦٢

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين؛ التجريبية والضابطة، تم التحقق من صحة الفرض الأول للدراسة، والذي ينص على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي». باستخدام اختبار النسبة التائية لعينتين غير مرتبطتين والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)

قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة	قيمة "ت"
التجريبية	٠,٩٤	١,٠٢	٦٢	١,١٦
الضابطة	٠,٧٩	١,١٥	٦٢	

ت (١٢٢، ٠,٠٥)= ١,٩٨

يتضح من الجدول رقم(٢) تجانس أفراد المجموعتين في معارفهم ومعلوماتهم عن الوحدة الهندسية موضع الدراسة، حيث كانت قيمة «ت» المحسوبة وهي (١,١٦) أقل من قيمة «ت» الجدولية والتي تساوي (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الأول للدراسة، ومن ثم التأكد من تكافؤ المجموعتين؛ التجريبية والضابطة.

٣- أدوات الدراسة :

اختبار تحصيلي في وحدة المثلثات:

وتكون هذا الاختبار في صورته النهائية من (٤٥) مفردة ، في وحدة المثلثات من كتاب مفاهيم وإنشاءات هندسية، المقرر على طلاب السنة الأولى من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وتعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفراً لكل إجابة خاطئة، ومن ثم فإن النهاية العظمى لهذا الاختبار هي (٤٥) درجة.

مراحل بناء الاختبار:

مر بناء هذا الاختبار بالمراحل التالية:

١- تحليل محتوى الوحدة لتحديد المفاهيم والموضوعات المتضمنة بها.

٢- إعداد بنود الاختبار، والتي تغطي جميع الموضوعات التي تتضمنها الوحدة، كذلك تغطي جميع أهدافها التعليمية في المستويات المعرفية المختلفة (تذكر، فهم، تطبيق) وقد وصلت عدد بنود الاختبار (٦٠) مفردة في صورته الأولية.

٣- تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين تخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات؛ وذلك بهدف التأكد من أن كل سؤال يقيس الهدف الذي وضع من أجله، والتأكد من الدقة والسلامة العلمية لمفردات الاختبار.

٤- في ضوء آراء وتعديلات المحكمين وصل الاختبار إلى (٥٠) مفردة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية حجمها (٥٠) تلميذاً وتلميذة للتأكد من الصدق الإحصائي والثبات، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الصدق

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأداء على كل مفردة، ودرجة الأداء على الاختبار ككل كمؤشر للصدق، حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٥) فيما عدا العبارات ذوات الأرقام الآتية: ٧ ، ١١، ١٩، ٢٧، ٤٧، فلم تكن دالة إحصائياً، وبذلك تم استبعادها من الصورة النهائية للمقياس الذى وصل عدد عباراته إلى (٤٥) عبارة، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار التحصيلى (ن = ٥٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٥٩	٢٦	٠,٧٢
٢	٠,٤٢	٢٧	٠,١١
٣	٠,٦٢	٢٨	٠,٤٧
٤	٠,٤١	٢٩	٠,٥٠
٥	٠,٤٨	٣٠	٠,٦١
٦	٠,٢٧	٣١	٠,٨٥
٧	٠,١٠	٣٢	٠,٥٤
٨	٠,٦٨	٣٣	٠,٣٨
٩	٠,٦٣	٣٤	٠,٣٠
١٠	٠,٨١	٣٥	٠,٣١
١١	٠,١٥	٣٦	٠,٤٦
١٢	٠,٤٩	٣٧	٠,٦٩
١٣	٠,٨٩	٣٨	٠,٢٨
١٤	٠,٤٤	٣٩	٠,٤٦
١٥	٠,٦١	٤٠	٠,٦٥
١٦	٠,٥٠	٤١	٠,٤٥
١٧	٠,٥٣	٤٢	٠,٤٧
١٨	٠,٤٠	٤٣	٠,٥٢
١٩	٠,٢٠	٤٤	٠,٩٠
٢٠	٠,٤٢	٤٥	٠,٣٩
٢١	٠,٨٥	٤٦	٠,٤١
٢٢	٠,٦٦	٤٧	٠,١٩
٢٣	٠,٩٢	٤٨	٠,٣٩
٢٤	٠,٤٠	٤٩	٠,٦٨

القيمة الحرجة: ر(٤٨ ، ٠,٠٥) = ٠,٢٧

ثانياً: ثبات الاختبار التحصيلى

استخدمت معادلة كيودر ريتشاردسون (٢٠) KR20 في تقدير ثبات الاختبار، حيث بلغت قيمة معمل الثبات باستخدام هذه الطريقة ٠,٨٥ وهى قيمة مرتفعة .

ويتضح مما سبق أن الاختبار التحصيلى المستخدم فى الدراسة الحالية صادق وثابت، مما يدعو إلى الاطمئنان إلى استخدامه، وكذلك الاطمئنان إلى نتائج الدراسة حيث إنه يقيس ما هو متوقع عنه أن يقيسه.

خطوات السير في الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة، واختبار صحة الفروض قامت الباحثة بما يلي:

١ – تم إعداد دليل للمعلم لتدريس وحدة المثلثات في مقرر الهندسة من المنظور البنائي، كما في مراحل النموذج البنائي، ودور المعلم في هذا النموذج، وقد روعي في هذا الدليل:

أ ـ أن يتضمن العديد من الأنشطة التعليمية التي تركز على مساعدة الطالب على بناء المعرفة بنفسه واكتشافها، كأن يكلف المعلم تلميذاً بعمل مخطط لشبكة العلاقات التي تربط بين المفاهيم المختلفة والأفكار، وما درسه في الحصص السابقة من مفاهيم وأفكار هندسية أخرى، مع توضيح المقصود بشبكة المخططات. أو أن يطلب المعلم أثناء الحصة أن يعيد التلميذ كتابة منطوق أحد النظريات، أو البراهين، أو التعبير عن أحد الأفكار بلغته الخاصة، وأن ينظم أفكاره بالشكل الذي يراه مناسباً، وليس بالضرورة بالترتيب نفسه، أو بالشكل الذي يوضحه الكتاب المدرسي.

ب ـ الاهتمام بصفة خاصة بتصميم الأنشطة التعليمية التي تساعد في الوقاية وعلاج الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ.

٢ـ تم تطبيق الاختبار التحصيلي تطبيقاً قبلياً على المجموعتين التجريبية، والضابطة.

٣ـ تم تدريس وحدة الهندسة لتلاميذ المجموعتين التجريبية، والتي درست الوحدة التي تم إعدادها في ضوء النموذج البنائي، والضابطة، والتي درست الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية، والتي تتلخص في الآتي:

ـ يشرح المعلم الدرس، ويذكر القوانين، أو النظريات الهندسية المتضمنة بهذا الدرس.

ـ يحل بعض الأمثلة والتمارين على هذه القوانين، أو النظريات أمام التلاميذ.

- يطلب من التلاميذ حل تمارين مشابهة لما سبق عرضه للتدريب على هذه النوعية من التمارين.

٤- تطبيق الاختبار نفسه على المجموعتين تطبيقاً بعدياً.

٥- تصحيح الاختبار، وتحليل إجابات الدراسين.

٦- التحليل الإحصائي لنتائج إجابات الدارسين.

التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة:

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS / PC الإصدار العاشر فى معالجة بيانات الدراسة الأساسية والاستطلاعية على النحو التالى :

١. التحقق من صدق الأدوات المستخدمة عن طريق الاتساق الداخلى.

٢. حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة قبلياً وبعدياً للاختبار التحصيلى .

٣. استخدام اختبار «ت» للمتوسطات غير المرتبطة لاختبار صحة فروض الدراسة.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة فيما يلي:

١- العينة المستخدمة، وهم تلاميذ السنة الأولي بالمرحلة المتوسطة.

٢- الوحدة الهندسية، وهي وحدة المثلثات.

٣- نموذج التعلم البنائي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولا: بالنسبة لاختبار صحة الفرض الثاني للدراسة، والذي نصه: «لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي». استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين غير مرتبطتين، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك .

الجدول رقم (٤)
قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات
المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة	قيمة "ت"
التجريبية	٤١,١٢	٠,٩٢	٦٢	٤١,٧٣
الضابطة	٣٠,١٥	١,٠١	٦٢	

القيمة الحرجة: ت (١٢٢، ٠,٠٥)= ١,٩٨

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

١ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، حيث بلغت نسبة «ت» المحسوبة (٤١,٧٣)، وهي أكبر من قيمة «ت» الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، والتي كانت قيمتها (١,٩٨).

٢ـ هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، والتي درست الوحدة الهندسية التي تم إعدادها في ضوء نموذج التعلم البنائي، فقد بلغت قيمة متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (٤١,١٢) وهي أكبر من قيمة متوسط المجموعة الضابطة في الاختبار نفسه، والذي كانت قيمته (٣٠,١٥).

وبذلك تكون الفرضية الصفرية الثانية في هذه الدراسة مرفوضة.

ثانياً: بالنسبة لاختبار صحة الفرض الثالث للدراسة، والذي ينص على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بالنسبة للمجموعة التجريبية». استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين غير مرتبطتين، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث
في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بالنسبة للمجموعة التجريبية

جنس الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة	قيمة "ت"
الذكور	٤٠,٣٢	٠,٤٥	٣٠	٠,٦٥٩
الإناث	٤٠,٢٦	٠,٩٨	٣٢	

القيمة الحرجة: ت (٦٠، ٠,٠٥)= ٢.٠٠

يتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بالنسبة للمجموعة التجريبية، وهذا يعني أن كلاً من الذكور والإناث يستفيد بالدرجة نفسها من التعلم البنائي، وبذلك تكون الفرضية الصفرية الثالثة للدراسةغير مرفوضة.

مناقشة النتائج وتفسيرها :

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى بحث فعالية إستراتيجية قائمة على التعلم البنائي في علاج أخطاء تلاميذ المرحلة المتوسطة (السنة الأولى)، والتي يقعون فيها أثناء دراستهم لوحدة المثلثات في مقرر الهندسة، وقد تم تحديد مثل هذه الصعوبات والأخطاء، ثم تم إعداد الوحدة الهندسية في ضوء نموذج التعلم البنائي، ثم تدريسها للمجموعة التجريبية وفقاً للمدخل البنائي.وتم تدريس الوحدة نفسها للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد بينت نتائج الدراسة فعالية الوحدة المقترحة في ضوء نموذج التعلم البنائي في علاج الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء دراستهم لوحدة الهندسة، كما اتضح ذلك من خلال وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبيةن والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، كذلك لم يختلف الذكور عن الإناث في استفادتهم من هذا النموذج، بمعنى أن تأثير هذا النموذج البنائي متحرر من أثر الجنس. وتتفق هذه الدراسة مع دراسات كل من منجوس (Mingus, 1997)، ودراسة شاى (Shyu,1997)، ودراسة إسماعيل (٢٠٠٠) ، ودراسة قنديل (٢٠٠٠)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠٠٠).

وترجع الباحثة ذلك إلى طبيعة النموذج البنائي؛ فإن هذا المدخل يتيح للتلاميذ (ذكور/إناث) إعادة بناء المادة، ومعالجة الأفكار، وترتيبها، وتنظيمها بطريقة خاصة، وما يترتب على ذلك من إدراك التلاميذ للارتباطات المختلفة، ووعيهم بها، ومن ثم الفهم الأفضل لبيئة المادة المتعلمة، وكل ذلك غير متوافر في المدخل التقليدي للتدريس الذي يعتمد على شرح الدرس، ثم ذكر القاعدة، ثم حل بعض التمارين عليها، ثم تدريب الطلاب على حل أمثلة مشابهة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإن الباحثة توصي بالآتي:

١- تدريب معلمي الرياضيات أثناء الخدمة على الإستراتيجيات البنائية لتدريس الرياضيات بشكل عام، وتدريس الهندسة بشكل خاص، وكيفية تصميم أنشطة بنائية تساعد المتعلم على بناء المعرفة بنفسه، وكيف يكونون موجهين لا ملقنين ؟

٢- التقويم المستمر من قبل المعلم للمتعلم للوقوف على أهم الأخطاء التي يقع فيها، واستخدام الطرق المختلفة التي يمكن أن تعالج مثل هذه الأخطاء.

٣- على موجهي الرياضيات، والمسئولين عن تطور، وإعداد، أو بناء كتب الرياضيات بشكل عام، والهندسة بشكل خاص، استخدام المداخل البنائية في عرض المادة العلمية بما يسمح للتلاميذ من خلال الأنشطة التعليمية الموجهة أن يعيد بناء المعرفة الرياضية بشكل عام، والهندسة بشكل خاص لنفسه، وبنفسه.

بحوث مقترحة :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وإكمالاً لها توصي الباحثة بالقيام ببعض البحوث والدراسات التي من بينها ما يلي:

١- إجراء مثل هذه الدراسة على عينات كبيرة، وممثلة للمجتمع؛ لكي يمكن تعميم النتائج.

٢- تناول موضوعات أخرى في الهندسة بالبحث والدراسة على المنهج نفسه الذي جاء في هذه الدراسة، كذلك يمكن تناول المقررات المختلفة للصفوف الدراسية الأخرى.

٣- المقارنة بين فعالية الإستراتيجيات القائمة على التعلم البنائي، مع تلك التي تعتمد على طرق أخرى كالتعلم التعاوني، وتدريس الأقران في علاج أخطاء الطلاب في الرياضيات.

٤- دراسة أثر المداخل البنائية في نواتج تعليمية أخرى، كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير العلمي، والاستدلال الرياضي والهندسي.

المراجــع

إبراهيم، فوزي طه.(١٩٨٣) . **استخدام الكمبيوتر في تدريس بعض المهارات الأساسية في الرياضيات دراسة تجريبية علاجية.** الإسكندرية: منشأة المعارف.

الأبياري، محمود أحمد.(١٩٨٢) . **دراسة تحليلية للأخطاء الشائعة والصعوبات التي تواجه طلاب الصف الأول والثاني في حل تمارين الهندسة الفراغية** . رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.

إسماعيل، محمد ربيع حسني.(٢٠٠٠). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية في التحصيل، وبقاء أثر التعلم والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** (كلية التربية جامعة المنيا)، **١٣**(٣)، ٢٩٤ – ٣٢٠ .

جابر، عبد الحميد جابر.(١٩٩٨). **التدريس والتعلم، الأسس النظرية – الإستراتيجيات والفاعلية سلسة المراجع في التربية وعلم النفس.** القاهرة: دار الفكر العربي.

الخليلي، خليل يوسف وحيدر، عبد اللطيف حسين ويونس، محمد جمال الدين.(١٩٩٦) . **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام** . دبي : دار القلم .

خليفة، محيى الدين مصطفى.(١٩٨٦) . **دراسة تحليلية للأخطاء الشائعة التي يقع فيها طلاب الصف الأول الثانوي التجاري في مقرر الرياضيات العامة وبعض مقترحات علاجها**. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا.

رضوان، هويدة حنفي.(١٩٩٢). **برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي، دراسة تجريبية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد.(١٩٩٢). **البنائية من منظور إبستمولوجي وتربوي.** الإسكندرية : منشأة المعارف.

سعودي، منى عبد الهادي حسين.(١٩٩٨) . **فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. ورقة قدمت في المؤتمر العلمي الثاني إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس.

عبد الرحمن، مديحة حسن محمد.(١٩٩٦) . **أثر استخدام رزمة تعليمية مقترحة في الكسور العادية في علاج بعض الأخطاء التي يعانى منها طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية وفي تنمية بعض كفاياتهم التدريسية** . ورقة قدمت في مؤتمر مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليمية والعالمية، مؤتمر جامعة حلوان ٢٦–٢٧ مايو.

عبد الرحمن، مديحة حسن محمد.(٢٠٠٠) . أثر التعلم البنائي في علاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية في الجبر . **مجلة تربويات الرياضيات، ٣**، ٣١٥ –٣٥٩ .

غنيم، إبراهيم.(١٩٩٠) . **الأخطاء الشائعة لدى طلاب الصف الأول الصناعي في مقرر الرسم الهندسي والصناعي وعلاقتها بالقدرة المكانية والقدرة الاستدلالية دراسة ميدانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

قنديل، محمد راضى.(٢٠٠٠) . أثر التفاعل بين إستراتيجية بنائية مقترحة ومستوى التصور البصري المكاني في التفكير الهندسي وتحصيل الهندسة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة تربويات الرياضيات ، ٣** ، ٢٦٩ – ٣١١.

المفتي، محمد أمين.(١٩٨٩) . **فاعلية أسلوب علاجى لصعوبات تعلم تلاميذ الصف الثامن لموضوع الأعداد الصحيحة**. ورقة قدمت في المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، آفاق وصيغ نمائية فى إعداد المناهج وتطويرها، الإسماعيلية، ١٥–١٨ يناير.

المنوفي، سعيد جابر.(١٩٨٣) . **بحث الصعوبات التى تواجه طلاب ثانية ثانوى فى دراستهم للميكانيكا وتجريب بعض أساليب علاجية للتغلب على هذه الصعوبات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

Battista, M., & Clements, D.(1990). Constructivism learning and teaching . **Arithmetic Teacher, 1** , 30- 45.

Duffy, T., & Jonassen , D. (1991). Constructivism: New implications for instructional technology. **Educational Technology, 31** (5), 5-21.

Honebein, P. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. In: Welson, B.(Ed) **Constructivist Learning Environment Case Studies in Instructional Design.** New Jery: Englewood Cliffs.

Mercer, C. , King, D. , Banker, I. , & Peterson, K. (1996). Constructivist math instruction for diverse learners. **Learning Disabilities Research and Practice, 11** (3), 140- 167.

Mingus, T. (1997). A qualitative and quantitative study examining the effect a conceptual constructivist approach to teaching linear algebra has on student attitudes and beliefs about mathematics. **Dissertation Abstracts International, 57** (8), 3381- A.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). **Principles and standards for school mathematics, NCTM**. Reston , VA, U.S.A.

Shyu, H. (1997). **Effects of anchored instruction an enhancing Chinese students, problem solving skills.** Annual Conference of Association for Educational communication and Technology. February, 1997.

Wright, B.(1990). A constructivist investigation of number leaning in the kindergarten year. **The Australian Mathematics Teacher, 12** (2), 17-31.

أثر خبرة استخدام الحاسوب في تنمية بعض مكونات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في بعض المدارس السعودية

د. إبراهيم سالم الصباطي
كلية التربية – جامعة الملك فيصل
الإحساء – الهفوف
المملكة العربية السعودية

مجلة العلوم التربوية والنفسية

151
المجلد 5 العدد 3 سبتمبر 2004

أثر خبرة استخدام الحاسوب في تنمية بعض مكونات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في بعض المدارس السعودية

د. إبراهيم سالم الصباطى
كلية التربية – جامعة الملك فيصل
الإحساء – الهفوف
المملكة العربية السعودية

الملخص

هدف البحث إلى الكشف عن مدى تأثير خبرة استخدام الحاسوب في تنمية بعض مكونات التفكير الابتكارى (الأصالة – الطلاقة – المرونة) لدى المراهقين السعوديين في كل من الريف، والحضر. تكونت عينة البحث من (٢١٠) تلميذٍ من تلاميذ الصف الثاني المتوسط (متوسط أعمارهم= ١٣,٢ سنة). وتم تقسيم أفراد العينة إلى أربع مجموعات: المجموعة الأولى سبعين تلميذاً من الحضر من التلاميذ الذين تزداد خبرة استخدامهم للحاسوب أكثر من ٣ سنوات، والمجموعة الثانية تتألف من ٥٥ تلميذاً من الحضر من التلاميذ الذين تقل خبرة استخدامهم للحاسوب أقل من ٣ سنوات، والمجموعة الثالثة تتألف من ٤٠ تلميذاً من الريف من التلاميذ الذين تزداد خبرة استخدامهم للحاسوب أكثر من ٣ سنوات، والمجموعة الرابعة تتألف من ٦٥ تلميذاً من الريف من التلاميذ الذين تقل خبرة استخدامهم للحاسوب أقل من ٣ سنوات.

وقد تم استخدام : اختبار التفكير الابتكارى، إضافة إلى استمارة جمع البيانات. وإلى جانب هذا، تمّ استخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة، مثل : تحليل التباين الثنائي (٢x٢). وانتهت النتائج إلى أن التلاميذ الذين تزداد خبرة استخدامهم للحاسوب أكثر من ٣ سنوات، ومن ذوى الخلفية الثقافية الحضرية أكثر أصالة، وطلاقة، ومرونة، وابتكارية.

وتمّ تفسير النتائج وفقاً للإطار النظري، ونتائج البحوث السابقة، وانتهى البحث إلى بعض التوصيات، والبحوث المقترحة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٠١/١٥م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٢/١٧م

The Effects of Using Computers on Developing Some Creative Thinking Abilities of Saudi Intermediate School Students

Dr. Ibrahim S. Al-Sabaty
College of Education, King Faisal University
Al-Ehsaa / AL-Hofuf
Saudi Arabia

Abstract

The present study aimed at identifying the effects of the experienced use of computers on developing some components of the creative thinking abilities (Originality-Fluency-Flexibility) of Saudi teenagers in both village and urban areas. Subjects of the study included 210 intermediate school students whose average age was 13.2 years. They were randomly divided into four groups. The first group was composed of 70 urban school students who have more than three years of computer experience. The second group included 55 urban school students whose experience with computers was less than three years. The third group was composed of 40 villagers of the students and whose experience with computers was more than three years. The fourth group included 65 students who live in villages, too, but their experience in computers was less than three years.

Tools of the study included: The Creative Thinking Test, and a questionnaire. Appropriate statistical analysis was administered such as Analysis of Variance (2 X 2). Results indicated that urban subjects with more than three years of computer experience were better in terms of originality, fluency, flexibility, and creativity.

The study ended up with some recommendations and suggestions for further research.

مجلة العلوم التربوية والنفسية

153
المجلد 5 العدد 3 سبتمبر 2004

أثر خبرة استخدام الحاسوب في تنمية بعض مكونات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في بعض المدارس السعودية

د. إبراهيم سالم الصباطى
كلية التربية – جامعة الملك فيصل
الإحساء – الهفوف
المملكة العربية السعودية

المقدمة

لقد أكد العالم الغربى قوته وسبقه بما حققه من اختراعات ومبتكرات، وهو ما تفتقر إليه دول العالم النامى، وإن كانت مشكلته تتبلور في عدم وجود سياسة علمية تساعد على تشجيع الابتكار؛ وذلك على الرغم من وجود الابتكارات والاختراعات، نجد أنها بشكل فردي، لا تستطيع النهوض بالمجتمع العربى عامة، والسعودي خاصة، وإلحاقه بركب التقدم. فعالمنا المعاصر تقدم تقدما منقطع النظير في جميع المجالات؛ وذلك نتيجة للثورة العلمية الناجمة عن الانفجار المعرفي، والانفجار السكاني، والتقدم العلمي والتكنولوجي.

وفي ضوء ما تقدم يجب على المجتمع السعودي أن يهتم بأفراده المبتكرين، وصقل هذه الموهبة لديهم؛ لأنهم عماد هذه الأمة، وسبيلها الوحيد لتحقيق مجدها الزاهر. إضافة إلى هذا، يجب أن يوجه الاهتمام إلى المراهقين لما تتميز به هذه المرحلة من إتاحة الفرصة لغرس ما نريد من قيم، وعادات حب القراءة، والتفكير في أمور الحياة ومجرياتها ومشكلاتها، ومحاولة وضع أكثر من حل للمشكلة، والمرونة في تقديم تلك الحلول، وصقل القدرات الابتكارية لديهم، ومحاولة تنميتها بما يفيد المجتمع.

ومن ثم، لن يتم ما سبق إلا من خلال اهتمام المجتمع السعودي بتدريب أبنائه على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، وعلى رأسها إتقان استخدام الحاسوب، فهو قد أصبح الآن لغة العصر، وسبيل اللحاق بالتقدم والرقى.

وبالفعل، قامت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية مشكورة بإدخال الحاسوب في المدارس، وخاصة الثانوية؛ إلا أننا بجانب هذا نتمنى تعميم هذا على شتى

المراحل التعليمية (الابتدائية - المتوسطة - الثانوية) للذكور، وللإناث.

إضافة إلى هذا، فقد تبين أن استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، وخاصة الحاسوب يلعب دوراً جلياً في تنمية بعض مكونات التفكير الابتكارى، وقد أبان هذا نتائج بعض البحوث التطبيقية، فعند مراجعة بحوث سابقة في مجال الحاسوب، والابتكار، سواء على الصعيد الغربي، أو العربي كادت أن توجد ندرة في الدراسات النفسية الغربية التي تناولت هذين المتغيرين، بينما على مستوى الدراسات النفسية العربية، فقد وجد الباحث الحالي قلة من هذه البحوث.

فقد كشفت دراسة علي (١٩٩١) عن قدرة الكمبيوتر في تصميم برامج لألعاب الكمبيوتر الرياضية كأسلوب لتنمية الابتكار الرياضي لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. تكونت عينة هذه الدراسة من تلاميذ الصفين الرابع، والخامس من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، وتراوحت أعمارهم ما بين ١١ – ١٢ سنة. وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات، استخدمت المجموعة الأولى ألعاب الكمبيوتر الرياضية، بينما استخدمت المجموعة الثانية ألعاب الكمبيوتر الخاصة بالتسلية. أما المجموعة الثالثة فدرست لها بالطريقة التقليدية. وإلى جانب هذا، تم استخدام اختبار الابتكار الرياضي كأداة قياسية. وقد أشارت النتائج إلى أن ألعاب الكمبيوتر الرياضية تنمى القدرة على الابتكار لدى التلميذ في الرياضيات أكثر من ألعاب الكمبيوتر الخاصة بالتسلية.

كما هدفت دراسة سرور (٢٠٠١) إلى الكشف عن فاعلية اختلاف أسلوب استخدام الكمبيوتر كمساعد تعليمي في تنمية مستويات التفكير الهندسي، وحل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، وتكونت عينة الدراسة من مائة وعشرين تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وتم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات، حيث تكونت المجموعة التجريبية الأولى من أربعين تلميذاً وتلميذة درست بأسلوب المعلم الخاص. وتكونت المجموعة التجريبية الثانية من أربعين تلميذاً وتلميذة درست بأسلوب التدريب والمران مسبوقاً بأدوار المعلم بمساعدة الكمبيوتر؛ وتكونت المجموعة الضابطة من أربعين تلميذاً وتلميذة درست بالطريقة التقليدية المعتادة. وتم استخدام الأدوات النفسية التالية: اختبار التفكير الهندسي، واختبار حل المشكلات الهندسية. أشارت النتائج إلى فاعلية أسلوب المعلم الخاص الكمبيوتري في تنمية قدرات

التلاميذ على حل المشكلات الهندسية مقارنة باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس.

وكشفت الدراسة التي قام بها حسين (٢٠٠١) عن أثر تعليم لغة اللوجو Logo في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي. وتكونت عينة الدراسة من مائة وعشرين تلميذاً وتلميذة؛ قسمت إلى مجموعتين، الأولى: تجريبية مكونة من ستين تلميذاً وتلميذة، والثانية: ضابطة مكونة من ستين تلميذاً وتلميذة. وتم استخدام الأدوات النفسية التالية: اختبار تورانس للتفكير الابتكارى (الصورة أ) من إعداد فؤاد أبو حطب، وعبد الله سليمان؛ ومقياس ستانفورد - بينيه للذكاء - الصورة الرابعة من تعريب وإعداد لويس كامل مليكه. وانتهت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الابتكاري بين تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البَعدي. كما وجد فروق في التفكير الابتكاري لدى الذكور الذين تم تدريبهم على البرمجة بلغة البيسك Basic باستخدام طريقة التخاطب مع الحاسوب Computer Dialogue وبين أقرانهم الذين لم يتم تدريبهم على البرمجة. كما وجد فروق دالة في التفكير الابتكارى لدى الذكور الذين تم تدريبهم على البرمجة بلغة اللوجو Logo بواسطة استخدام طريقة التشكيل البياني بالحاسوب Computer Graphics وبين أقرانهم الذين لم يتم تدريبهم على البرمجة بلغة اللوجو. وإلى جانب هذا، وجدت فروق دالة إحصائياً في التفكير الابتكارى لدى الإناث اللواتي تم تدريبهن على البرمجة بلغة البيسك Basic باستخدام طريقة التخاطب مع الكمبيوتر، وبين قريناتهن اللواتي لم يتم تدريبهن على البرمجة بلغة البيسك باستخدام طريقة التخاطب مع الحاسوب. وأخيراً، وجدت فروق دالة إحصائياً في التفكير الابتكارى لدى الإناث اللواتي تم تدريبهن على البرمجة بلغة الكمبيوتر لوجو Logo باستخدام طريقة التخاطب مع الكمبيوتر، وبين قريناتهن اللواتي لم يتدربن على البرمجة بلغة اللوجو باستخدام طريقة التشكيل البياني.

وهدفت الدراسة التي قامت بها يوسف (٢٠٠٢) إلى الكشف عن استخدام الأطفال للكمبيوتر في مستوى قدراتهم الابتكارية. وتكونت عينة الدراسة من ١٤٥ تلميذٍ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، والتي تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات؛ الأولى: مكونة من ٤٥ تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الذين يستخدمون الكمبيوتر، سواء في المنزل أو المدرسة، والثانية: مكونة من ٥٠ تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الذين يستخدمون الكمبيوتر في المدرسة فقط، والثالثة: تكونت من ٥٠ تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الذين

ليس لهم خبرة استخدام الكمبيوتر. وتم استخدام الأدوات النفسية التالية: اختبار التفكير الابتكاري، واختبار الذكاء المصور، واستمارة جمع البيانات الشخصية والاجتماعية. وانتهت النتائج إلى أن مجموعة التلاميذ الذين يستخدمون الكمبيوتر في المنزل والمدرسة أكثر ابتكارية من المجموعتين الأخريتين.

وهكذا يمكن ملاحظة أن البحوث السابقة التي تم عرضها آنفاً أجمعت على أن استخدام الحاسوب يؤدى إلى تنمية القدرات الابتكارية لدى مستخدميه. ونظراً لقلة البحوث في هذا الصدد في البيئة العربية، بالإضافة إلى ندرتها في البيئة السعودية، يتصدى البحث الراهن للكشف عن أثر خبرة استخدام الحاسوب في تنمية بعض مكونات التفكير الابتكاري لدى الطلاب في الصف الثاني المتوسط من الريف، والحضر في المدارس السعودية.

مشكلة البحث :

يوجد في الدراسات السسيكولوجية الغربية، والعربية بحوث متعددة تناولت الحاسوب (Stunhofer, 1988 ؛ الجندى، ١٩٩١؛ كفافي، ١٩٩١؛ سليمان، ١٩٩٤)؛ وأخرى تناولت الابتكار (قطب، ١٩٨٤؛ شافعى، ١٩٨٧؛ الشامى، ١٩٨٨؛ تمام، ١٩٩٢؛ غندور وموسى، ١٩٩٢؛ سليمان، ١٩٩٤؛ مخيمر، ١٩٩٧؛ النجار، ١٩٩٨؛ هاشم، ١٩٩٩)؛ وقليل منها تناول أثر استخدام الحاسوب في تنمية بعض القدرات الابتكارية (علي، ١٩٩١؛ سرور، ٢٠٠١؛ حسين، ٢٠٠١؛ يوسف، ٢٠٠٢).

ونظراً لندرة البحوث في هذا الصدد التي أجريت في المجتمع السعودي، بالإضافة إلى أهمية استخدام الحاسوب في تنمية بعض القدرات الابتكارية، يتصدى البحث الراهن في محاولة للكشف عن تأثير خبرة استخدام الحاسوب في تنمية بعض مكونات التفكير الابتكارى.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن بلورة مشكلة البحث الراهن في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

(١) هل توجد فروق في الأصالة (أحد مكونات التفكير الابتكاري) بين المراهقين وفقاً لتفاعل متغيري خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية؟

(٢) هل توجد فروق في الطلاقة (أحد مكونات التفكير الابتكاري) بين المراهقين وفقاً لتفاعل متغيري خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية؟

(٣) هل توجد فروق في المرونة (أحد مكونات التفكير الابتكاري) بين المراهقين وفقاً لتفاعل متغيري استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية؟

(٤) هل توجد فروق في الدرجة الكلية لمكونات التفكير الابتكارى بين المراهقين وفقاً لتفاعل متغيري خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية؟

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث النظرية في الجانب الذي يتناوله، حيث إنه محاولة للكشف عن مدى أثر خبرة استخدام الحاسوب في تنمية بعض مكونات التفكير الابتكارى لدى المراهقين السعوديين في الريف، والحضر، حيث توجد ندرة في هذا الجانب في البحوث النفسية السعودية. إضافة إلى أن البحث سيسعى إلى إيجاد العلاقة بين استخدام الوسائل التكنولوجية، وخاصة الحاسوب، وبعض مكونات التفكير الابتكاري. وهذا يعدّ إضافة علمية طيبة في هذا المجال. وربما يكون هذا البحث بداية لسلسلة أخرى من الأبحاث في هذا الصدد تهدف إلى كيفية استخدام الحاسوب في تنمية القدرات الابتكارية.

كما تتبلور الأهمية التطبيقية لهذا البحث، فيما يسفر عنه من نتائج تساعد المسئولين في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية على تعميم استخدام الحاسوب، ليس فقط في مدارس البنين، بل أيضاً في مدارس البنات في شتى المراحل التعليمية؛ لضرورة استخدام هذه الآلة الالكترونية في تنمية جوانب التفكير المختلفة عامة، والابتكاري خاصة.

هدف البحث :

هدف البحث الكشف عن مدى أثر خبرة استخدام الحاسوب في تنمية بعض مكونات التفكير الابتكارى (الأصالة – الطلاقة – المرونة) لدى الطلاب في الصف الثاني المتوسط من الريف، والحضر في المدارس السعودية.

حدود البحث ومحدداته :

يتحدد البحث بالعينة المستخدمة المكونة من ٢٤٠ تلميذٍ من تلاميذ المرحلة

المتوسطة من الريف، والحضر، وبالمقياس المستخدم لقياس مكونات التفكير الابتكارى (الأصالة – الطلاقة – المرونة).

مفاهيم البحث:

أولاً: الحاسوب:

يعد الحاسوب (الكمبيوتر) من الاختراعات المهمة التي توصل إليها الإنسان في العصر الحديث، فقد أصبح دعامة أساسية في أنشطة الحياة، وتسبب في إحداث طفرات وتغيرات لم يكن الإنسان ليتوصل إليها إلا بعد عشرات السنين. وقد نبتت فكرة الحاسوب نتيجة البحث عن آلات تساعد الإنسان على التخلص من التعب المضنى في الحسابات الدقيقة، فهو وسيلة من الوسائل المهمة التي أدت إلى استعمال الفرد للآلة في أي عمل من الأعمال التي تتطلب السرعة والدقة.

ويعرف عبدالحليم (١٩٨٧) الحاسوب بأنه: «جهاز يقوم بتنفيذ جميع الأوامر التي تطلب منه في ضوء المعلومات التي تعطى، وبمساعدة برمجيات حاسوبية معينة. ويمتاز بأن له ذاكرة دقيقة وسريعة جداً، ويقوم بتنفيذ العمليات المنطقية بسرعة عالية»؛ ويعرفه الفيومي (١٩٨٧) بأنه: «مجموعة من الآلات الإلكترونية تقوم بمجموعة مترابطة ومتتالية من العمليات على المعطيات الداخلة، تتناولها بالمعالجة وفقاً لمجموعة من التعليمات المتسقة بشكل منطقى وتسلسلى حسب خطة موضوعة مسبقاً؛ لحل مشكلة معينة بغرض الحصول على نتائج ومعلومات تفيد في تحقيق أغراض معينة». ويعرفه رشوان (١٩٨٨) بأنه : «جهاز إليكتروني يستطيع أن يقوم بأداء العمليات الحسابية، والمنطقية طبقاً للتعليمات المعطاة له بسرعات كبيرة تصل إلى عدة ملايين عملية حسابية بسيطة في الثانية الواحدة، وبدرجة عالية من الدقة، وله القدرة على التعامل مع كم هائل من البيانات، وكذلك تخزينها، واسترجاعها عند الحاجة إليها». ويعرفه الشريف (١٩٩٠) بأنه: «الجهاز أو الآلة التي تقبل بيانات بمواصفات محددة كمدخلات، وتقوم بمعالجات تبعاً لبرنامج معين سبق تحميله بذاكرتها، ثم إخراج نتائج المعالجة في صيغة معلومات يستخدمها الإنسان، أو على هيئة نبضات للتحكم أتوماتيكياً في أجهزة، أو معالجة أخرى». ويعرفه منصور (١٩٩٦) بأنه «آلة مساعدة للعقل البشري في العمليات الحسابية والمنطقية، لديها القدرة على إدخال بيانات، وإجراء عمليات بواسطة برنامج من التعليمات، وتخزينها، واسترجاعها كمخرجات بسرعة فائقة على الشاشة؛ ليستطيع

المستخدم رؤيتها بعينيه المجردتين وتفسيرها، والاستدلال عليها، كما يمكن تزويده بتغذية راجعة لإجراء التعديلات التي يراها».

وفي ضوء ما سبق، يرى الباحث الحالي أن الحاسوب آلة تقوم بمعالجة البيانات، وإجراء عمليات حسابية بسرعة فائقة بالمقارنة بقدرة الإنسان في إجرائها، وأنه جهاز إليكتروني كهربائي مبرمج على إجراء عديد من العمليات.

وإلى جانب هذا، ومع مرور الأيام بدأ استخدام الحاسوب في الانتشار حتى أصبح التقدم الإنساني في شتى المجالات المختلفة يتوقف بدرجة كبيرة على تقدم الحاسوب. فهو يحتل مكانة كبيرة لدى أغلب القطاعات، والأفراد، ويستخدم في كثير من شئون الحياة اليومية، مما يجعل بعضهم يرون الجهل به، وعدم الاستفادة منه هو الأمية بمعناها الحديث. وأصبح بناء على ذلك لزاما أن تواكب مناهج التعليم في المراحل المختلفة هذا التطور، وأن يدرس الدارسون ما يتعلق بجهاز الحاسوب (الخضر ١٩٩٨).

وقد أثر التطور السريع في صناعة أجهزة الحاسوب، وبرامجه على استخدامه في مجالات متعددة، وميادين شتى في المجتمع الحديث منها :

١- **مجال الصناعة**: إن دخول الحاسب الآلي في مجال الصناعة قد حقق طفرة كبيرة في هذا الصدد، فأصبحت توجد مصانع عملاقة تدار بواسطة الحاسوب؛ لقدرته على تحقيق الدقة المتناهية والانضباط، ويترتب على ذلك إعطاء إنتاج أجود، وأكثر، وأرخص.

٢- **مجال التصميم**: تحدث تغيرات مستمرة نتيجة لعملية التطوير المستمر للمنتجات، وقد نجم ذلك نتيجة المتطلبات التي تستحدث دائماً. ومن هنا جاء دور الحاسوب في المساعدة على تطوير ووضع التصميمات الجديدة، وما قدمه من سرعة نتيجة لاختصار الوقت، وسرعة تصحيح الأخطاء مما ساعد على سرعة ظهور تصميمات جديدة في كافة المجالات.

٣- **مجال التجارة**: يستخدم الحاسوب في المتاجر والأسواق المركزية الكبرى، ولدى رجال الأعمال لاتخاذ القرارات، والاحتفاظ بالملفات.

٤- **مجال الزراعة**: لقد أدى استخدام الحاسوب إلى تضاعف الإنتاج الزراعي؛ وذلك من خلال زراعة الكثير من المحاصيل في غير أوقاتها؛ وذلك بزراعتها في أماكن مغلقة

حيث يقوم الحاسوب بالتحكم في درجات الحرارة، والضوء، والرطوبة.

٥- **مجال الطب**: لقد استفاد المجال الطبى من إمكانية تخزين كميات كبيرة من المعلومات على الحاسوب، والاحتفاظ بالملفات؛ إلى جانب استخدامه في المساعدة على عمليات التشخيص، ومتابعة المرضى تحت العناية المركزة، وكذلك استخدامه في البحوث الطبية، والتحاليل بأنواعها.

٦- **مجال الاتصال**: يستخدم الحاسوب في تنظيم جدولة مواعيد الحركة للقطارات، والطائرات، وحركة المرور، وكذلك في إطلاق سفن الفضاء.

٧- **مجال الاقتصاد والبنوك**: أدى استخدام الحاسوب إلى سهولة التعامل مع العملاء في مختلف العمليات المصرفية.

٨- **مجال التربية والتعليم**: لم يقتصر استخدام الحاسوب على الأعمال الإدارية كعمل الجداول والمرتبات، ولكن أمكن استخدامه كوسيلة اتصال تعليمية ناجحة. وقد أجريت العديد من البحوث للوقوف على أهمية وفاعلية الحاسوب كوسيلة اتصال تعليمية، وأشارت نتائجها إلى أن للحاسوب الآلي فائدة في تدريس كل المواد الدراسية. إضافة إلى هذا، لم يقتصر استخدام الحاسوب على مجال دون غيره، وإنما شمل كل مجالات وأنشطة الحياة الإنسانية، حتى أصبح يوجد حاسوب آلى منزلى ينظم شئون المنزل (عبد الله، ١٩٨٨) .

وهكذا يتضح مما سبق أن لظهور فكرة الآلات الحاسبة والحاسبات بأنواعها منذ وقت قريب الأثر الواضح في جعل الفرد يفكر في الاستفادة من هذه الآلة.

ثانياً : الابتكار:

شهد النصف الثاني من القرن الماضي اهتمام الباحثين بالابتكار، ودراسة العوامل المرتبطة به، والمؤثرة والمتأثرة به، وقد انبثق من هذا الاهتمام طفرة دخول العلماء والباحثين حيز العمل على تنمية القدرات الابتكارية من خلال إعداد برامج علمية تنمى جوانب الابتكار، هى : الأصالة، والمرونة، والطلاقة.

ويمكن تعريف الابتكار من خلال ما يلى:(١) **خصائص الشخصية الابتكارية**؛ حيث يتميز المبتكر بأنه: «محب للاستطلاع، ومستقل الرأى، وعلى درجة كبيرة من القدرة على

اكتشاف المشكلات حوله، ولديه القدرة على إدراك أوجه النقص في الموقف، أو النظم، أو الأشياء، ولديه قدرة كبيرة من المرونة الذهنية في معالجته للمشكلات المختلفة حيث ينظر للمشكلة من أكثر من جانب، ومتفتح العقل على كل الخبرات التي تتاح له، كما أنه واع بأهدافه الخاصة، ومثابر على تحقيقها» (Torrance, 1966). وكما يتصف المبتكر بأنه: «يتميز بالثبات الانفعالي، والثقة بالنفس، والتكيف في المواقف التي تحتاج إلى تحمل المسئولية، ومواجهة المواقف مواجهة واقعية» (معوض، ١٩٧٣). ويتصف المبتكر بأنه: «يتميز بالنضج الانفعالى، والشعور بالألفة في العالم الذى يعيش فيه، كما يشعر بالوئام مع نفسه، والتعاون على أساس المساهمة المتبادلة مع الآخرين» (المليجى، ١٩٨٤). ويتصف المبتكر بأنه: «يتميز بالتفكير التأملي، والتلقائية في السلوك والفكر، والأصالة في الإنتاج، والمرونة في الاستجابة، وحب الاستطلاع بفكر مفتوح، وبروح المداعبة، والشعور بالحرية، وتحمل المخاطر والاستقلالية في الفكر، والعمل، والثورة على الأنظمة» (الدرينى، ١٩٨٥).

(٢) **الإنتاج الابتكارى**؛ يرى العديد أن الابتكار يمكن تعريفه من خلال الإنتاج الابتكاري. إذ يرى ستين (Stein, 1963) أن الابتكار : «عملية ينتج عنها عمل جديد يرضى جماعة، أو تقبله على أنه مفيد». وبأنه: «يتضمن استجابة، أو فكرة جديدة لم تتكرر من قبل، وتسهم في حل مشكلة من المشكلات، أو تحقق هدفاً معيناً» (McCkinon, 1965). وبأنه: «إنتاج شئ ما على أن يكون هذا الشئ جديداً في صياغته» (محمود، ١٩٧٧). وبأنه: «قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجاً يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة، وبالتداعيات البعيدة؛ وذلك كاستجابة لمشكلة، أو موقف مثير» (عبد الغفار، ١٩٧٧).

(٣) **أسلوب للحياة**؛ حيث يرى بعض الباحثين أن الابتكار كأسلوب للحياة يؤكد التفاعل بين الفرد والمواقف والمثيرات بالغة الشدة والتأثير، بحيث ينتج عنه استجابات تتميز بالتفرد والخصوصية (عبد الغفار، ١٩٧٧).

إضافة إلى هذا، يرى جيلفورد Guilford الابتكار أنه بمثابة تنظيمات لعدد من القدرات العقلية البسيطة، وقد تختلف هذه التنظيمات فيما بينها باختلاف مجال الابتكار، وهى: الأصالة، والطلاقة، والمرونة (عبد الغفار، ١٩٧٧).

ويرى الباحث أن الابتكار هو : عبارة عن توافر قدرات خاصة لدى الفرد في مجال من المجالات، ويقوم على عدد من الصفات العقلية التي تقيسها اختبارات الابتكار.

وتعد الأصالة المكون الرئيس في القدرة الابتكارية؛ حيث إنها «القدرة على إنتاج أفكار ماهرة تتميز بالجدة والطرافة، أو تعبر عن نزوع يعكس القدرة على النفاذ إلى ما وراء الواضح، والمباشر، والمألوف من الأفكار، أو تقوم على التداعيات البعيدة من حيث الزمن، أو من حيث المنطق» (Guilford, 1959). وبأنها: «القدرة على إنتاج أفكار غير شائعة، وغير مألوفة وماهرة» (Torrance, 1969). وبأنها: «تعنى الجدة أو الطرافة، ويجب أن يتوافر إلى جانب الجدة لكى يكون الإنتاج أصيلاً، وأن يكون مناسباً للهدف، أو للوظيفة التي سيؤديها العمل المبتكر» (محمود، ١٩٧٧). وإلى جانب هذا، يمكن تعريف الطلاقة بأنها : قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات لمثير معين في وقت محدد، على أساس ما يمتلكه الفرد من معلومات، وأفكار مخزونة في ذاكرته، ولا يشترط في الطلاقة الجدة، أو الطرافة (سليمان، ١٩٩٤). ويمكن تعريفها بأنها: «القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار في موقف معين بحيث تستوفي شروطاً معينة» (عبد الغفار، ١٩٧٧)، وبأنها تعنى «صدور الأفكار بسهولة» (أبو حطب وسليمان، ١٩٧٣). وبأنها: «القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة في مدة زمنية محددة لحل مشكلة معينة» (خير الله، ١٩٧٥). وبأنها: «القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الابتكارية» (إبراهيم، ١٩٨٥). وتشير المرونة إلى قدرة الفرد على استخدام طرق بديلة في حل المشكلات، وعدم التزمت في استخدام طرق، وأساليب، وأفكار غير مجدية في حل المشكلة. وتدل المرونة على «التغيير ومدى تقبل الصور الجديدة، وهى السهولة التي يعبر بها الشخص عن حالة نفسية، أو وجهة عقلية، وتعتمد على الخصائص الكيفية للاستجابة» (عبد الحليم، ١٩٨٩). وأنها: «القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وهي عكس التصلب العقلي الذي يبنى أنماطاً فكرية محددة» (إبراهيم، ١٩٨٥).

ثالثاً: الحاسوب، والابتكار:

يرى الباحث في ضوء ما تقدم أن الابتكار بمثابة نتيجة طبيعية لاتساع ثقافة الإنسان، وكثرة المصادر الثقافية التي يتلقى منها ثقافته، فكثرة المعلومات التي يتلقاها تساعده على مرونة تفكيره، وامتلاك بدائل موضوعية لحلول المشكلات، ويصبح أكثر حساسية للمشكلات الموجودة في المجتمع، ويستطيع أن يقدم حلولاً حقيقية لها. إضافة إلى هذا، يستطيع الإنسان نتيجة للخلفية الثقافية استدعاء أكبر عدد من الأفكار، والنظر للأمر، أو المشكلة بأكثر من نظرة. ومن ثم، فإن الحاسوب كوعاء هائل لتخزين المعلومات

وتنسيقها، واستعادتها عند الحاجة، فإن هذا القدر الهائل من المعلومات يساعد الإنسان على تنمية قدراته الابتكارية. وعليه، يحاول البحث الراهن الكشف عن دور خبرة استخدام الحاسوب في تنمية بعض القدرات الابتكارية للمراهقين الصغار من الريف، والحضر.

فروض البحث :

في ضوء ما تم عرضه سابقا في مجال الحاسوب والابتكار، ونتائج البحوث السابقة في هذا الصدد، فقد تم بلورة الفرضيات الآتية؛ لاخضاعها للاختبار الإحصائي :

(١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأصالة (أحد مكونات التفكير الابتكارى) بين المراهقين وفقاً لمتغيري خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية، والتفاعل بينهما.

(٢) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة (أحد مكونات التفكير الابتكارى) بين المراهقين وفقاً لمتغيري خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية، والتفاعل بينهما.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة (أحد مكونات التفكير الابتكارى) بين المراهقين وفقاً لمتغيري خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية، والتفاعل بينهما.

(٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتفكير الابتكارى بين المراهقين وفقاً لمتغيري خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية، والتفاعل بينهما.

إجراءات البحث :

أدوات القياس:

تم استخدام استمارة جمع البيانات الأولية التي تشمل العمر الزمني، وخبرة استخدام الحاسوب (أقل من ٣ سنوات - أكثر من ٣ سنوات)، والخلفية الثقافية للطالب (ريف - حضر) كما تم استخدام المقياس الآتي في البحث :

- اختبار التفكير الابتكارى:

قام كل من خير الله ومنسى (١٩٨١) بإعداد اختبار التفكير الابتكارى. ويتكون هذا الاختبار من جزأين؛ حيث يقيس الجزء الأول التفكير الابتكارى للأطفال من سن (٦ إلى ٩) سنوات، بينما يقيس الجزء الثاني التفكير الابتكارى للأطفال من سن (٩ إلى ١٢) سنة.

وقد تم استخدام الجزء الثاني من الاختبار حيث يتناسب مع المرحلة العمرية لعينة البحث. كما أنه يتكون من ثلاثة أجزاء، هى: جزء العبارات، ويتكون من (٣٨) عبارة يجاب عنها إما بنعم أو لا؛ وجزء الاستعمالات حيث يكتب المفحوص استعمالات علبة اللبن الفارغة، وملاية السرير؛ وجزء الرسومات، وفيها يحاول المفحوص استخدام الأشكال الهندسية في رسم ذي معنى. وقد تم حساب صدقه وثباته.

وقد اختار الباحث الجزء الخاص بالاستعمالات، والجزء الخاص بالرسومات، مع استبعاد الجزء الخاص بالعبارات، كما قام بحساب صدق هذين الجزأين بعرضهما على ثلاثة أساتذة من المتخصصين في مجال الابتكار في الجامعات السعودية، وقد أجمعوا على أن هذين الجزأين يقيسان مكونات التفكير الابتكارى. كما تم حساب ثبات تقدير المصححين، فبلغت معاملات الثبات كما يلى٠,٧٣ لبعد الأصالة؛ و٠,٧١ لبعد الطلاقة؛ و٠,٨٧ لبعد المرونة؛ و٠,٨٥ للدرجة الكلية للتفكير الابتكارى على عينة مكونة من مائة تلميذ في الصف الثاني المتوسط (متوسط العمر= ١٤,٨ سنة).

مجتمع البحث وعينته :

تم اختيار عينة البحث، والتي تكونت من مائتين وأربعين (٢٤٠) تلميذاً من بعض المدارس المتوسطة في كل من الحضر، والريف من الصف الثاني المتوسط (المتوسط الحسابي لأعمارهم ١٣,٢ سنة، والانحراف المعياري= ٣,٢) ممن يمتلكون الحاسوب في منازلهم، وتراوحت خبرة استخداماتهم للحاسوب من أقل من ٣ سنوات إلى أكثر من ٣ سنوات. وقد تم اختيار العينة عشوائياً من بعض المدارس المتوسطة من المدينة، والقرى المجاورة بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة وفقاً لسنوات خبرة استخدام الحاسوب في كل من الريف، والحضر.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة وفقاً لامتلاك جهاز الحاسوب،
وخبرة استخدامه، والخلفية الثقافية

المجموعات	أكثر من ٣ سنوات خبرة استخدام الحاسوب	أقل من ٣ سنوات خبرة استخدام الحاسوب	المجموع
الحضر	٧٠	٥٥	١٢٥
الريف	٥٠	٦٥	١١٥
المجموع	١٢٠	١٢٠	٢٤٠

تنفيذ البحث:

تم تنفيذ البحث وفقاً للخطوات التالية:

١– تم الحصول على موافقة مديري المدارس؛ لتطبيق أدوات القياس على مجموعة من طلاب المدارس المتوسطة من الذكور.

٢– تم اختيار خمس مدارس في كل من مدينتي الهفوف، والمبرز، ومثلها من القرى المجاورة بمحافظة الإحساء من الذكور في الصف الثاني المتوسط، وقد بلغ إجمالي العينة ثلاثمائة تلميذ في الصف الثاني المتوسط.

٣– تم تطبيق استمارة لجمع بيانات، هدفت إلى التعرف على عمر المفحوص، وامتلاكه لجهاز الحاسوب، وخبرة استخدامه لهذا الجهاز، وخلفيته الثقافية، سواء في المدينة، أو في القرية. وقد تم استبعاد ١٥ استمارة لم تستوف كل البيانات، فأصبح عدد أفراد العينة ٢٥٥ تلميذٍ.

٤– تم تطبيق اختبار التفكير الابتكارى للتلاميذ على أفراد العينة المتبقية (٢٥٥ تلميذٍ). وعند فحص استجابات التلاميذ على اختبار التفكير الابتكارى بعد التطبيق، تبين أن هناك ١٥ نسخة من الاختبار لم يقم التلاميذ باستكمالها، فتم حذفها، ومن ثم، أسفرت عينة البحث عن ٢٤٠ تلميذٍ ممن يمتلكون جهاز الحاسوب، وتراوحت سنوات خبرة استخدامهم للحاسوب الآلي من أقل من ٣ سنوات إلى أكثر من ٣ سنوات.

٥– تم تصحيح استجابات اختبار التفكير الابتكارى لكل تلميذ، وتمت معالجة البيانات إحصائياً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١– معامل الارتباط لبيرسون.

٢– معادلة ألفا لكرونباخ.

٣ – المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

٤– تحليل التباين الثنائي (٢x٢) مع استخدام بعض الأشكال البيانية الدالة على طبيعة التفاعل بين متغيرات البحث .

نتائج البحث:

فيما يأتي عرض نتائج البحث مصنفة بحسب الفرضيات التي تم اختبارها :

١- النتائج الخاصة لاختبار الفرض الأول:

أوضحت النتائج في الجدول رقم (٢) ما يلى :

الجدول رقم (٢)

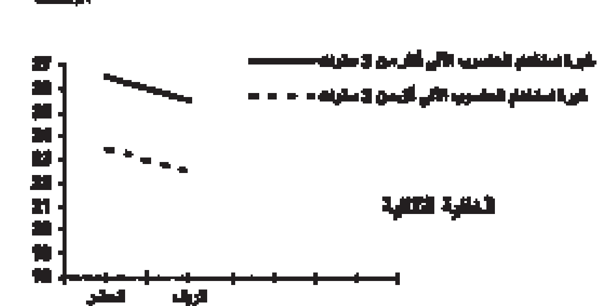
نتائج تحليل التباين (٢X٢) لأثر متغيري استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية في الأصالة أحد مكونات التفكير الابتكارى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
خبرة استخدام الحاسوب (أ)	٧٤,٣٢	١	٧٤,٣٢	١٨,٨٦	٠,٠١
الخلفية الثقافية (ب)	٨٧,٣٨	١	٨٧,٣٨	٢٢,١٨	٠,٠١
أ × ب	٥٩,٥٢	١	٥٩,٥٢	١٥,١١	٠,٠١
الخطأ	٩٢٩,١٦	٢٣٦	٣,٩٤		
المجموع الكلي	٢٧٠٠,٦٨	٢٣٩			

* **خبرة استخدام الحاسوب** : وجود أثر دال إحصائياً لمتغير خبرة استخدام الحاسوب (خبرة ٣ سنوات فأكثر - خبرة أقل من ٣ سنوات) في الأصالة (أحد مكونات التفكير الابتكارى)؛ حيث بلغت قيمة ف ١٨,٨٦ [د.ح= ١، ٢٣٦، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وهذا يدل على رفض الفرضية الصفرية الأولى في متغير خبرة استخدام الحاسوب. وللكشف عن اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين، فأظهرت النتائج أن التلاميذ الذين تزداد خبرتهم في استخدام الحاسوب أكثر من ٣ سنوات أكثر أصالة (م =٢٧,٦) من التلاميذ الذين تقل خبرة استخدامهم للحاسوب أقل من ٣ سنوات (م =٢١,٨).

* **الخلفية الثقافية** : وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الخلفية الثقافية (حضر - ريف) في الأصالة (أحد مكونات التفكير الابتكارى)؛ حيث بلغت قيمة ف ٢٢,١٨ [د.ح =١ ، ٢٣٦، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وهذا يدل على رفض الفرضية الصفرية الأولى في متغير الخلفية الثقافية، وللتعرف على اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين، فأشارت النتائج إلى أن التلاميذ ذوى الخلفية الحضرية أعلى في جانب الأصالة في التفكير الابتكاري (م =٢٥,٨) من التلاميذ ذوي الخلفية الريفية (م =٢١,٨)

* **التفاعل** : وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية في بُعد الأصالة (أحد مكونات التفكير الابتكاري)؛ حيث بلغت قيمة ف ١٥,١١ [د.ح= ١ ، ٢٣٦، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وهذا يدل على رفض الفرضية الصفرية الأولى، والمتعلقة بالتفاعل بين خبرة استخدام الحاسوب والخلفية الثقافية، ويوضح الرسم البياني رقم (١) طبيعة التفاعل بين المتغيرين في بُعد الأصالة.



الشكل البياني رقم (١) طبيعة تفاعل متغيري
خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية مع الأصالة

وقد نتج هذا التفاعل عن أن الفرق في مستوى الأصالة في التفكير الابتكاري بين الطلبة ممن يستخدمون الحاسوب لأكثر من ثلاث سنوات، عن نظرائهم ممن يستخدمون الحاسوب لأقل من ثلاث سنوات، كان أكبر في طلبة الحضر عما هي الحالة في طلبة الريف.

٢- النتائج الخاصة لاختبار الفرض الثاني:

أشارت النتائج في الجدول رقم (٣) إلى ما يلي :

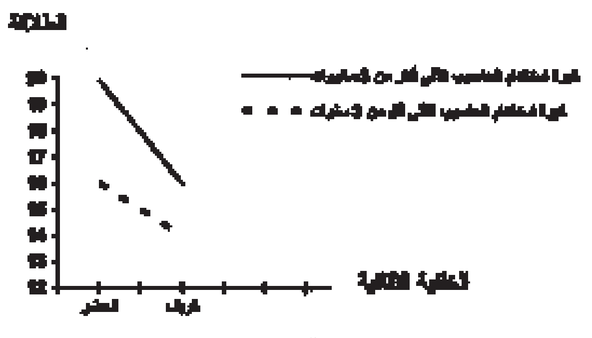
الجدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين (٢X٢) لأثر متغيري استخدام
الحاسوب، والخلفية الثقافية في الطلاقة أحد مكونات التفكير الابتكارى

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
خبرة استخدام الحاسوب (أ)	٥١،١٢	١	٥١,١٢	١٢,٣٢	٠,٠١
الخلفية الثقافية (ب)	٦,٤٢	١	٦,٤٢	١,٥٥	غـد
أ × ب	٧٢,٠٠	١	٧٢,٠٠	١٧,٣٥	٠,٠١
الخطأ	٩٨٠,٠٤	٢٣٦	٤,١٥		
المجموع الكلي	٢٤٦١,٥٨	٢٣٩			

* **خبرة استخدام الحاسوب** : وجود أثر دال إحصائياً لمتغير خبرة استخدام الحاسوب (خبرة أكثر من ٣ سنوات – خبرة أقل من ٣ سنوات) في الطلاقة (أحد مكونات التفكير الابتكارى)؛ حيث بلغت قيمة ف ١٢,٣٢ [د.ح =١، ٢٣٦، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وهذا يدل على رفض الفرضية الصفرية الثانية في متغير خبرة استخدام الحاسوب. وللكشف عن اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين، فأبانت النتائج أن التلاميذ الذين تزداد خبرة استخدامهم للحاسوب أكثر من ٣ سنوات أكثر في جانب الطلاقة من التفكير الابتكاري (م =١٩,٩) من التلاميذ الذين تقل خبرة استخدامهم للحاسوب عندهم لأقل من ٣ سنوات (م =١٤,٣).

* **الخلفية الثقافية** : عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الخلفية الثقافية (حضر – ريف) في جانب الطلاقة (أحد مكونات التفكير الابتكاري)؛ حيث بلغت قيمة ف ١,٥٥ [د.ح= ١، ٢٣٦، غير دالة إحصائياً]. وهذا يدل على عدم رفض الفرضية الصفرية الثانية في متغير الخلفية الثقافية.

* **التفاعل** : وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية في جانب الطلاقة (أحد مكونات التفكير الابتكاري)؛ حيث بلغت قيمة ف ١٧,٣٥ [د.ح= ١ ، ٢٣٦، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وهذا يدل على رفض الفرضية الصفرية الثانية في مجال التفاعل بين خبرة استخدام الحاسوب والخلفية الثقافية. ويوضح الرسم البياني رقم (٢) طبيعة تفاعل هذين المتغيرين مع الطلاقة. وكما هو واضح في الشكل، فإن الدلالة الإحصائية لهذا التفاعل ناتجة من أن الفروق في مستوى الطلاقة في التفكير الابتكاري بين الطلبة الذين يستخدمون الحاسوب لأكثر من ثلاث سنوات، عن نظرائهم ممن يستخدمونه لأقل من ثلاث سنوات، كان أكبر في طلبة الحضر عما هي الحالة في طلبة الريف.



الشكل البياني رقم (٢) طبيعة تفاعل متغيري خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية مع الطلاقة

٣- النتائج الخاصة لاختبار الفرض الثالث:

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين (٢X٢) لأثر متغيري استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية في المرونة أحد مكونات التفكير الابتكارى

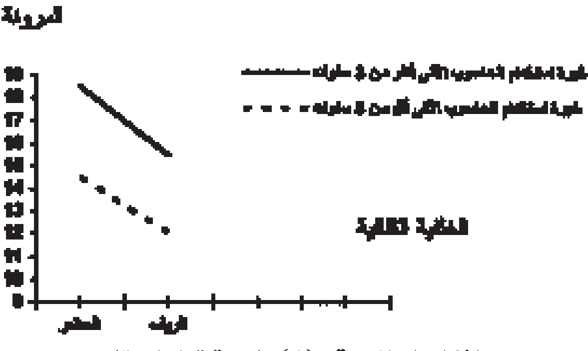
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
خبرة استخدام الحاسوب (أ)	٣٧,٧٨	١	٣٧,٧٨	٩,٣٨	٠,٠١
الخلفية الثقافية (ب)	٥,٦٨	١	٥,٦٨	١,٤١	غـ د
أ × ب	٧٦,٨٧	١	٧٦,٨٧	١٩,٠٦	٠,٠١
الخطأ	٩٥١,٧٤	٢٣٦	٤,٠٣		
المجموع الكلي	٢٧٠٠,٦٨	٢٣٩			

أسفرت النتائج في الجدول رقم (٤) عما يلى:

* **خبرة استخدام الحاسوب**: وجود أثر دال إحصائياً لمتغير خبرة استخدام الحاسوب (خبرة أكثر من ٣ سنوات – خبرة أقل من ٣ سنوات) في المرونة (أحد مكونات التفكير الابتكارى)؛ حيث بلغت قيمة ف ٩,٣٨ [د.ح= ١، ٢٣٦، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وهذا يدل على رفض الفرضية الصفرية الثالثة في متغير خبرة استخدام الحاسوب، وللتعرف على اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين، حيث تبين أن التلاميذ الذين تزداد خبرتهم في استخدام الحاسوب أكثر من ٣ سنوات، أكثر في جانب المرونة (م =١٨,٣) من التلاميذ الذين تقل خبرة استخدامهم للحاسوب أقل من ٣ سنوات (م =١١,٢).

* **الخلفية الثقافية**: عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الخلفية الثقافية (حضر – ريف) في جانب المرونة (أحد مكونات التفكير الابتكارى)؛ حيث بلغت قيمة ف ١,٤١ [د.ح =١، ٢٣٦]، غير دالة إحصائياً. وهذا يدل على عدم رفض الفرضية الصفرية الثالثة في متغير الخلفية الثقافية.

* **التفاعل**: وجود أثر دال إحصائياً لمتغيري خبرة استخدام الحاسوب والخلفية الثقافية في المرونة (أحد مكونات التفكير الابتكارى)؛ حيث بلغت قيمة ف ١٩,٠٦ [د.ح= ١، ٢٣٦، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وهذا يدل على رفض الفرضية الصفرية الثالثة في مجال التفاعل بين خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية . ويوضح الرسم البياني رقم (٣) طبيعة التفاعل بين المتغيرين مع المرونة.



الشكل البياني رقم (٣) طبيعة تفاعل متغيري
خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية مع المرونة

وكما هو واضح في الشكل رقم (٣) فإن الدلالة الإحصائية لهذا التفاعل ناتجة من أن الفروق في جانب المرونة في التفكير الابتكاري بين الطلبة الذين يستخدمون الحاسوب لأكثر من ثلاث سنوات عن نظرائهم ممن يستخدمونه لأقل من ثلاث سنوات، كان أكبر في طلبة الحضر عما هي الحالة في طلبة الريف.

٤- النتائج الخاصة لاختبار الفرض الرابع:

أظهرت النتائج في الجدول (٥) ما يلى:

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين (٢X٢) لأثر متغيري استخدام
الحاسوب، والخلفية الثقافية في الدرجة الكلية للتفكير الابتكارى

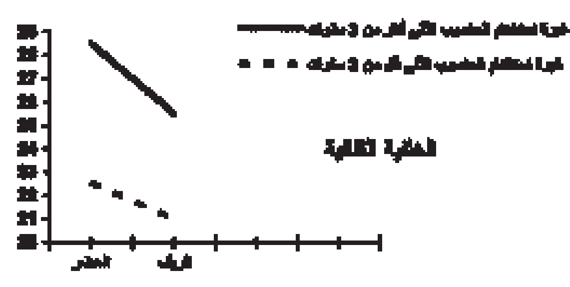
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
خبرة استخدام الحاسوب (أ)	١٣٦,٨٢	١	١٣٦,٨٢	٢٩,٢٤	٠,٠١
الخلفية الثقافية (ب)	١٠٤,٥٠	١	١٠٤,٥٠	٢٢,٣٣	٠,٠١
أ × ب	٩٣,٥٢	١	٩٣,٥٢	١٩,٩٨	٠,٠١
الخطأ	١١٠٣,٨٨	٢٣٦	٤,٦٨		
المجموع الكلي	٢٧٨٩,٣٥	٢٣٩			

* **خبرة استخدام الحاسوب:** وجود أثر دال إحصائياً لمتغير خبرة استخدام الحاسوب (خبرة أكثر من ٣ سنوات – خبرة أقل من ٣ سنوات) في الدرجة الكلية للتفكير الابتكارى؛ حيث بلغت قيمة ف ٢٩,٢٤ [د.ح =١، ٢٣٦، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وهذا يدل

على رفض الفرضية الصفرية الرابعة في متغير خبرة استخدام الحاسوب، وللكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعتين، تم حساب المتوسطات الحسابية، فأشارت النتائج إلى أن التلاميذ الذين تزداد خبرة استخدامهم للحاسوب أكثر من ٣ سنوات أكثر في قدراتهم على التفكير الابتكاري (م =٢٧,٨) من التلاميذ الذين تقل خبرة استخدامهم للحاسوب الآلي أقل من ٣ سنوات (م =٢٣.٢).

* **الخلفية الثقافية**: وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الخلفية الثقافية (حضر – ريف) في الدرجة الكلية للتفكير الابتكارى؛ حيث بلغت قيمة ف ٢٢,٣٣ [د.ح =١، ٢٣٦، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وهذا يدل على رفض الفرضية الصفرية الرابعة في متغير الخلفية الثقافية، وللتعرف على اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين، فتبين أن التلاميذ ذوى الخلفية الثقافية الحضرية أكثر في قدراتهم على التفكير الابتكاري (م =٢٥,٤) من التلاميذ ذوى الخلفية الثقافية الريفية (م =٢١,٦).

* **التفاعل**: وجود أثر دال إحصائياً لمتغيري خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية في الدرجة الكلية للتفكير الابتكارى؛ حيث بلغت قيمة ف ١٩,٩٨ [د.ح =١، ٢٣٦، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وهذا يدل على رفض الفرضية الصفرية الرابعة في مجال التفاعل بين خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية. ويوضح الرسم البياني رقم (٤) طبيعة تفاعل هذين المتغيرين مع الدرجة الكلية للتفكير الابتكارى.



الشكل البياني رقم (٤) طبيعة تفاعل متغيري
خبرة استخدام الحاسوب، والخلفية الثقافية مع التفكير الابتكارى

وكما هو واضح في الشكل رقم (٤)، فقد نتجت الدلالة الإحصائية لهذا التفاعل من أن الفروق في القدرة على التفكير الابتكاري بين الطلبة الذين يستخدمون الحاسوب

لأكثر من ثلاث سنوات عن نظرائهم الذين يستخدمونه لأقل من ثلاث سنوات، كانت أكبر في حالة الطلبة الحضر عما هي الحالة في طلبة الريف.

مناقشة نتائج البحث :

أشارت النتائج العامة للبحث إلى أن التلاميذ الذين تزداد سنوات خبرة استخدامهم للحاسوب من ذوى الخلفية الثقافية الحضرية كانوا أفضل في الأصالة (أحد مكونات التفكير الابتكاري) (انظر الشكل البياني رقم ١). وإلى جانب هذا، تبين أن التلاميذ الذين تزداد سنوات خبرة استخدامهم للحاسوب من ذوى الخلفية الثقافية الحضرية كانوا أكثر طلاقة (أحد مكونات التفكير الابتكارى) (انظر الشكل البياني رقم ٢).

إضافة إلى هذا، أشارت النتائج إلى أن التلاميذ الذين تزداد سنوات خبرة استخدامهم للحاسوب من ذوى الخلفية الثقافية الحضرية كانوا أكثر مرونة (أحد مكونات التفكير الابتكارى) (انظر الشكل البياني رقم ٣). وأخيراً، تبين أن التلاميذ الذين تزداد سنوات خبرة استخدامهم للحاسوب من ذوى الخلفية الثقافية الحضرية أكثر ابتكارية انظر الشكل البياني رقم ٤).

ومن ثم، أبانت النتائج أن التلاميذ الذين تزداد سنوات خبرة استخدامهم للحاسوب عن ثلاث سنوات من ذوى الخلفية الثقافية الحضرية كانوا أكثر أصالة، وطلاقة، ومرونة، وتفكيراً ابتكارياً. وتتفق هذه النتائج مع ما أسفرت عنه نتائج بحوث علي (١٩٩١)؛ وسرور (٢٠٠١)؛ وحسين (٢٠٠١)؛ ويوسف (٢٠٠٢) في أن استخدام الحاسوب يلعب دوراً حيوياً في تنمية بعض القدرات الابتكارية.

ويرى الباحث في ضوء ما تقدم أن خبرة استخدام الحاسوب تلعب دوراً واضحاً وفقاً لنتائج البحث الحالي في تنمية مكونات التفكير الابتكارى لدى أفراد عينة البحث؛ الأمر الذى يدعونا إلى التوقف برهة أمام هذه النتائج للإجابة عن التساؤل المنبثق من خلال نتائج هذا البحث، وهو: كيف تؤدى خبرة استخدام الحاسوب لمدد زمنية طويلة إلى تنمية بعض مكونات التفكير الابتكارى. ونرى أن الحاسوب بجانب أنه وسيلة تعليمية رئيسة على نطاق المملكة العربية السعودية؛ وخاصة للبنين، فإنه يُعد أيضاً مصدراً من مصادر المعلومات المهمة، حيث يستطيع التلميذ من خلال استخدام الإنترنت التعرف على معلومات غزيرة في كل العلوم المختلفة، كما يؤدى هذا إلى تنمية آفاقه الثقافية؛ وخاصة

إذا كان التلميذ الذى يستخدم الحاسوب يستطيع أن يطور مهارات استخدامه للحاسوب في بعض التصميمات، والألعاب الكمبيوترية.

ومن ثم، ووفقاً لما سبق فإن استخدام الحاسوب استخداماً غير تقليدى يؤدى بالضرورة إلى إنتاج بعض الأفكار الأصيلة؛ التي هي بمثابة حجر الأساس في التفكير الابتكارى، إلى جانب القدرات الأخرى، مثل: الطلاقة، والمرونة. كما تبين أيضاً أن للخلفية الثقافية دوراً حيوياً في تنمية بعض القدرات الابتكارية، وهذا ربما يعزى - كما يرى الباحث - إلى أن المدينة مازالت تستقطب مصادر المعرفة والثقافة، مما تتيح لساكنيها الاستفادة من هذه الثروة العقلية التي تنعكس بالضرورة عليهم في تنمية مداركهم المعرفية، والعقلية التي هى المدخل الرئيس للتفكير الابتكارى.

التوصيات :

وفي ضوء المعطيات السابقة، يوصى الباحث بتعميم استخدام الحاسوب في شتى مدارس التعليم العام (الابتدائي - متوسط - ثانوي) من الجنسين لخلق جيل لديه القدرة على إنتاج الأفكار الأصيلة التي تدفع بالمجتمع السعودي دفعاً نحو التقدم والازدهار في شتى المجالات - علمية، وثقافية، واقتصادية، واجتماعية - حتى تصبح المملكة العربية السعودية على قدم المساواة مع الدول المتقدمة.

كما يوصى الباحث بإجراء بحوث لاحقة في هذا المجال للكشف عن العمليات العقلية الراقية التي يمكن تنميتها من خلال استخدام الحاسوب.

المراجع

إبراهيم، عبد الستار .(١٩٨٥). ثلاثة جوانب في دراسة الإبداع. **مجلة عالم الفكر**. الكويت.

أبو حطب، فؤاد وسليمان، عبد الله .(١٩٧٣). **اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى: مقدمة نظرية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

تمام، تمام إسماعيل.(١٩٩٢) . أثر استخدام طريقة التعلم الذاتى بالاستقصاء الموجه في تدريس العلوم في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الابتكاري لتلاميذ الصف السادس الابتدائى. **مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، ٥** (٤) ، ٣٤٩– ٤٠٧

الجندى، أسامة عثمان .(١٩٩١). **فاعلية بعض أساليب استخدام الكمبيوتر في تعليم كل من التلاميذ ذوى التحصيل المنخفض، وذوى التحصيل المرتفع في الرياضيات**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة.

حسين، محمد عبد الهادى .(٢٠٠١). **أثر برنامج استخدام الحاسب الآلي في تنمية التفكير الابتكارى لدى الأطفال**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس: القاهرة.

الخضر، عثمان حمود .(١٩٩٨). قياس قلق الكمبيوتر ومؤشرات سيكومترية مصاحبة للاختبار بواسطة الكمبيوتر. **مجلة دراسات نفسية**، (رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية)، **٨** (٣ ، ٤)، ٤٥٣ –٤٧١ .

خير الله، سيد ومنسى، محمود عبد الحليم .(١٩٨١). **اختبار التفكير الابتكارى للأطفال**. القاهرة: دار النهضة العربية.

خير الله، سيد محمد.(١٩٧٥) . **سلوك الإنسان، أسسه النظرية والتجريبية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الدرينى، حسين عبد العزيز.(١٩٨٥) . **المدخل إلى علم النفس** (الطبعة الثانية). القاهرة: دار الفكر العربى.

رشوان، فوقية.(١٩٨٨). **الحاسب الإلكترونى للصف الأول الثانوى**. القاهرة: دار هايتيه.

سرور، على إسماعيل.(٢٠٠١) . فاعلية اختلاف أسلوب استخدام الكمبيوتر كمساعد تعليمى في تنمية مستويات التفكير الهندسى، وحل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادى. **مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)**، **٢٤** (٩٦) ، ٩ –١٤٣ .

سليمان، رمضان رفعت.(١٩٩٤) . **استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات للتلاميذ الصم وأثر ذلك في تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الرياضيات**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

سليمان، يسرية محمد.(١٩٩٤) . **العلاقة بين القدرات الابتكارية وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لطفل المدرسة الابتدائية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا والطفولة، جامعة عين شمس.

شافعى، زينب رمضان.(١٩٨٧) . **التفكير الابتكارى لدى أطفال الحضانة وعلاقته بالمستوى الثقافي**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

الشامى، جمال الدين محمد.(١٩٨٨) . **أسلوب التعليم وعلاقته بالتحصيل والقدرة على التفكير في الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

الشريف، محمود.(١٩٩٠) . **موسوعة مصطلحات الكمبيوتر**. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

عبد الحليم، عاطف.(١٩٨٧) . **الكمبيوتر كيف يعمل؟ وماذا في داخله** ؟ القاهرة: عالم دار الكتب.

عبد الحليم، محمد السعيد.(١٩٨٩). **التفكير الابتكارى وعلاقته بالتفكير الناقد وباتجاهات التلاميذ نحو المدرسين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

عبد الغفار، عبد السلام.(١٩٧٧) . **التفوق العقلى والابتكار** (الطبعة الثانية). القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الله، عصمت.(١٩٨٨) . **دور نظم تكنولوجيا المعلومات في تيسير وفاعلية العمل الإداري**. القاهرة: دار النهضة العربية.

علي، محمود محمد.(١٩٩١) . **تصميم برامج الألعاب الكمبيوتر الرياضية كأسلوب لتنمية الابتكار الرياضي لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

غندور، محمود محمد، وموسى رشاد على.(١٩٩٢) . الفروق الثقافية والجنسية في بعض القدرات الابتكارية بين عينة من الأطفال المصريين والفلسطينيين. **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق،** السنة السابعة، العدد (١٧ ب) ، ١٩٧ –٢١٢ .

الفيومى، محمد .(١٩٨٧) **مقدمة في علم الحاسب الالكتروني والبرمجة** (الطبعة الثالثة). عمان الأردن ، دار الفرقان.

قطب، سعاد أحمد.(١٩٨٤) . **أثر جنس المعلم على التفكير الابتكارى في المرحلة الابتدائية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

كفافي، وفاء مصطفي.(١٩٩١) . **أثر استخدام الكمبيوتر على تعليم المفاهيم الرياضية لدى أطفال الحضانة في المدارس الحكومية والخاصة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث العليا، جامعة القاهرة.

محمود، عبد الحليم.(١٩٧٧) . **الإبداع والشخصية: دراسات سيكولوجية.** القاهرة: دار المعارف.

مخيمر، عايدة على.(١٩٩٧) . **التفكير الابتكارى لدى الجنسين في المرحلة الأولى من التعليم الأساسى.** رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

معوض، خليل ميخائيل.(١٩٧٣) . **دراسة تحليلية للمراهقين الموهوبين في مصر.** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.

المليجى، حلمي.(١٩٨٤) . **علم النفس المعاصر.** الإسكندرية: دار الكتب الجامعية.

منصور، أحمد حامد(١٩٩٦) . تقويم إدخال واستخدام الكمبيوتر في مدارس التعليم الثانوي بمحافظة دمياط. **مجلة تكنولوجيا التعليم (الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم)، ٦** (١)، ٧٣– ٩٦ .

النجار، طارق محمد.(١٩٩٨) . **مدى فاعلية برنامج تدريبى لتنمية بعض القدرات الابتكارية لدى الصم البكم في الصف الأول الإعدادى.** رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

هاشم، صبرى هاشم محمود.(١٩٩٩) . **فاعلية برامج الأطفال التليفزيونية على تنمية التفكير الابتكارى لدى عينة من الأطفال.** رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

يوسف، غادة محمود محمد.(٢٠٠٢) . **استخدام الأطفال للكمبيوتر وعلاقته بمستوى قدراتهم الابتكارية.** رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

Guilford, P. (1959). **Traits of creativity in creativity and its cultivation**. New York: Harper.

Mackinon, D. (1965). **The nature and nurture of creativity talent**. New York: John Wiley and Sons Inc.

Stein, M. (1963). Creativity and culture. **Journal of Psychology, 32**, 51-66.

Stunhofer, N. (1988). **The impact of computer assisted instruction on students knowledge of basic writing skill**. Unpublished Ph.D. Dissertation, Pennsylvania State University.

Torrance, E. (1966). **Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual**. New Jersey: Princeton.

Torrance, E. (1969). **Creativity: What research do say to the teacher**. Washington D.C. : National Educational Association.

الإدمان على الإنترنت
لدى مرتادي مقاهي الإنترنت في الأردن

د. عدنان الفــرح
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة اليرموك
إربد – الأردن

الإدمان على الإنترنت لدى مرتادي مقاهي الإنترنت في الأردن

د. عدنان الفرح
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة اليرموك
إربد - الأردن

الملخص

سعت هذه الدراسة إلى تقصي مدى انتشار الإدمان على الإنترنت بين مرتادي مقاهي الإنترنت في الأردن. وهدفت إلى الكشف عن اختلاف الإدمان على الإنترنت باختلاف عمر المدمن، وجنسه، وحالته الاجتماعية، بالإضافة، إلى عدد ساعات استخدامه للإنترنت وطبيعة المواقع التي يزورها. وقد تطوع للمشاركة في الدراسة ٣٣٦ مستخدمٍ للإنترنت(٢٢٥) ذكور، و(١١١) إناث. وباستخدام مقياس زيونغس المعرب للكشف عن الإدمان على الإنترنت، بينت نتائج الدراسة أن نسبة المدمنين بين مرتادي مقاهي الإنترنت كانت ٢٣٪ من مجموع عينة الدراسة، وأن متوسط عمر المدمنين على الإنترنت كان ٢٤ سنة، ويستخدمون الإنترنت بمعدل ٢٧ ساعة أسبوعيا. كما بينت نتائج الدراسة أن المواقع الإباحية استقطبت أكبر عدد من المدمنين، حيث شكل زوارها ٤٠٪ من مجموع العينة، تلاها المواقع الاجتماعية حيث وصلت نسبة زوارها إلى ٣٠٪ من المدمنين. وكانت المواقع التجارية أقل المواقع من حيث إقبال المدمنين، حيث شكل زوارها فقط ١٠ من مجموع العينة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الآثار السلبية للإدمان جاءت في الجانب الاجتماعي، وأقلها في الجانب المهني. وقد خلص الباحث إلى بعض التوصيات والمضامين.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٨/١٦م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/١/٢١م

Internet Addiction among Jordanian Cyber Café Users

Dr. Adnan Farah
Dept. of Counseling
and Educational Psychology
Yarmouk University

Abstract

This study explored the existence of internet addiction among Jordanian internet users. A sample of 336 internet users (225) males and (111) females from internet cafés, volunteered to participate in the study. By utilizing Arabic version of "Young's internet addiction scale", results showed that (23%) of those who participated in the study are considered addicted to the internet. This finding supported previous research indicating that the internet addiction exists as a worldwide compulsive disorder similar to pathological gambling. The study found that the mean age of internet addicts was 24 years, and the time average for internet use was 27 hours per week. It was revealed that 40% of addicted individuals use the internet to visit pornography sites, and 30% of addicted use the internet for social purposes, while the least sites visited were trade and business sites. The results revealed that the most negative impact of the internet addiction was on the social life of addicted individuals, and the least impact was on the occupational aspect.

183
المجلد 5 العدد 3 سبتمبر 2004

الإدمان على الإنترنت لدى مرتادي مقاهي الإنترنت في الأردن

د. عدنان الفرح
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة اليرموك
إربد - الأردن

المقدمة:

شهد العقدان الأخيران من القرن العشرين تطورات مختلفة، كان أبرزها ما حققته التكنولوجيا من تطورات متسارعة، طغت على جميع مجالات الحياة. ويعدُّ الكمبيوتر سيد هذه التكنولوجيا من حيث الآفاق المختلفة التي فتحها أمام البشرية في مجال تبادل المعلومات وتطبيقاتها المختلفة. وتعدُّ شبكة المعلومات الدولية، أو ما يعرف بالإنترنت أبرز ما أسفر عنه توظيف تكنولوجيا الكمبيوتر، وتكنولوجيا الاتصالات في خدمة البشرية في أواخر القرن الماضي، الأمر الذي وضع البشرية كلها أمام عصر جديد، عرف بعصر المعلومات.

وقد نشأ الإنترنت في بداية السبعينات من القرن العشرين أثناء الحرب الباردة في وزارة الدفاع الأمريكية التي قامت بإنشاء شبكة لتبادل المعلومات العسكرية والدفاعية. وبعد ذلك تم ربط بعض مراكز الأبحاث بالجامعات الأمريكية بالشبكة، حيث استخدمت في المشروعات البحثية المختلفة (الدركزلي، ١٩٩٧). وتعدُّ سنة ١٩٨٦ البداية الفعلية لشبكة الإنترنت، حيث قامت الهيئة الوطنية الأمريكية للعلوم NSF بإنشاء شبكة لربط عدد من مراكز البحوث ببعض الجامعات الأمريكية. ومع بداية التسعينات من القرن العشرين سمح للجهات التجارية، والمؤسسات المختلفة بالارتباط بالشبكة، وبذلك انطلقت شبكة المعلومات الدولية، وارتبطت بها العديد من المؤسسات التعليمية، ومراكز البحوث، والأجهزة الحكومية، والمنظمات الدولية، ومزودي خدمات الإنترنت (الزغول، ١٩٩٧).

وانتشرت شبكة الإنترنت بشكل واسع، وازداد عدد مستخدميها عاما بعد عام في أنحاء العالم، حيث تجاوز ٣٠٠ مليون مستخدم في أكثر من مائة دولة مع نهاية العام ٢٠٠٠. وقد حققت المنطقة العربية تطورا في سرعة وانتشار الإنترنت، حيث نمت بنسبة ١٤٥ في العام ٢٠٠١ رتيب وعلي وعرفة، ٢٠٠٢. كما لم يعد استخدام الإنترنت مقتصرا على القطاعات الحكومية، والشركات التجارية، أو المؤسسات التعليمية، بل انتشر استخدامها في المنازل، وفيما يعرف بمقاهي الإنترنت. الأمر الذي سهل على المستخدم الدخول للشبكة في أي وقت يريد، وبخصوصية متناهية لم يتوقعها أحد.

وعلى الرغم مما قدمته تكنولوجيا الإنترنت من تطبيقات وتسهيلات، نجد أنها ارتبطت أيضا بعدد من المشكلات، وأخذت بعض الأصوات ترتفع محذرة من الجوانب السلبية، لاستخدام، أو إساءة استخدام الإنترنت. ولعل أبرز ما جاء في هذا المجال ما كشفت عنه الدراسة الطولية التي أجراها كراوت وزملاؤه (Krout,et al.,1998) على مدار عامين في ولاية بنسلفانيا الأمريكية حيث تبين وجود آثار نفسية، واجتماعية سلبية لاستخدام الإنترنت. وأشارت نتائج الدراسة التي أجريت على عينة مكونة من (١٦٩) مستخدم للإنترنت، إلى أنه كلما زاد استخدام الإنترنت انخفض مستوى النشاط الاجتماعي، وازداد مستوى الشعور بالعزلة، والشعور بالاكتئاب .

كما أشار بعض الباحثين إلى الآثار السلبية لاستخدام الإنترنت في مستوى الإنتاج في مكان العمل؛ وذلك إما لانشغال الموظفين أثناء العمل بالإنترنت عن أداء المهام المطلوبة، أو بسبب انخفاض ساعات النوم، والشعور بالتعب بسبب الساعات الطويلة التي يستغرقها استخدام الإنترنت قبل القدوم للعمل .(Beard, 2002) وحذر بعضهم من الآثار السلبية للإنترنت على الحياة الزوجية (Margonelli, 2000; Jabs, 2001)، وعلى صعيد الحياة الأكاديمية (Kandell, 1998)، بالإضافة إلى الآثار السلبية في الجانب الجسمي، كالصداع، والآم الظهر، والرقبة، والآم الرسغ (Young,1998 a).

ونظرا لحداثة شبكة المعلومات الدولية، أو الإنترنت، فإن عملية رصد ومتابعة تأثيرها ما زالت عملية معقدة وشائكة، وما زالت البحوث العلمية، والدراسات التجريبية في هذا المجال في بدايتها. وعلى الرغم من ذلك، فقد استقطب الغموض الذي يكتنف استخدام الكمبيوتر، والإنترنت اهتمام عدد من العلماء والمختصين في مجالات مختلفة، كتكنولوجيا المعلومات، وتكنولوجيا الاتصالات، بالإضافة إلى بعض المختصين في

العلوم النفسية، والاجتماعية. وهذا ما تعرض له الدراسة الحالية حيث ستتناول ظاهرة الإدمان على الإنترنت، كنتيجة للاستخدام المفرط، أو الإساءة في استخدام هذه الأداة التكنولوجية المهمة بين مرتادي مقاهي الإنترنت في الأردن.

الإدمان على الإنترنت

استخدم مصطلح الإدمان على الإنترنت لأول مرة عام ١٩٩٥ من قبل الطبيب النفسي إيفان جولدبيرغ (Goldberg, 1996)؛ وذلك ضمن ما يعرف ب «لوحة الإعلانات الإلكترونية» على الإنترنت، التي حدد فيها بعض الأعراض التي يتوقع أن يعاني منها مستخدمي الإنترنت، مفترضا أن الاستخدام المفرط للإنترنت قد يؤدي إلى إدمان شبيه بأنماط أخرى من الإدمان، كالإدمان على القمار. وبالفعل أجاب العديد من مستخدمي الإنترنت بأنهم يعانون من هذه الأعراض. وكانت هذه بداية تشكيل أول جماعة مساندة Support group على الإنترنت لمن يعانون من أعراض الإدمان على الإنترنت (Mitchell, 2000 ; Garrison, & Long, 1995).

وفي هذا الإطار ظهر الاختلاف بين المختصين حول صحة، أو واقعية الإدمان على الإنترنت، مقارنة بغيره من أشكال الإدمان المعروفة، كالإدمان على الكحول، والمخدرات. ففي الوقت الذي رأى فيه بعضهم أن الإدمان، بمعناه التقليدي وأعراضه المعروفه، لا يمكن أن يحدث إلا على المواد الكيميائية، كالعقاقير والمواد المخدرة، والكحول رأى بعضهم الآخر أن الإدمان يمكن أن يحدث لمواد غير كيميائية كالإدمان على القمار الذي اعترفت بوجوده الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 1995) وضمنته في النسخة الرابعة من الدليل التشخيصي، والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-IV) (Marks,1990; Davis,1999; Griffiths, 2000)

ونتيجة لذلك أصبح مصطلح الإدمان Addiction أكثر شمولية، ولم يعد يقتصر على معناه التقليدي، وأنه يمكن أن يحدث نتيجة للتعلق بأي شيء لا يملك الفرد الإرادة، أو القدرة الكافية للاستغناء عنه، وأن هذا المصلح يمكن أن يستخدم لوصف «الرغبة القهرية التي تدفع الشخص إلى الاستمرار في طلب شيء معين، مع ضعف القدرة على الاستقلال عنه، بحيث يظهر لديه زيادة ملحوظة في الاعتماد عليه بشكل تتناقص معه قدرته على ضبط نفسه، وأداء مهامه الاعتيادية، مما ينتج عنه انخفاض انتاجيته، واضطراب علاقته مع الآخرين» (Griffiths, 1996).

وقد ظهرت عدة مسميات بين أوساط الباحثين والمهتمين لوصف مشكلة الإدمان على الإنترنت. فبعضهم (Young,1996)، يستخدم مصطلح «إدمان الإنترنت» Internet Addiction وبعضهم (Davis,1999)، يميل لمصطلح «الاستخدام المَرَضي للإنترنت» Internet Pathological Use IPU ويقترح بعضهم (Hall & Parsons, 2001) مصطلح «السلوك الاعتمادي على الإنترنت».Internet Behavior Dependence (IBD)

وتشير بعض الدراسات المسحية (Young, 1996) إلى أن مجالات الإدمان على الإنترنت تختلف باختلاف المواقع التي يتم زيارتها. وبناء على ذلك فإن أبرز مجالات الإدمان على الإنترنت هي الإدمان على مواقع المحادثة (Chatting)، والمواقع الاجتماعية، وهي ما تسمح بتكوين علاقات اجتماعية معينة يسميها بعضهم بالعلاقات الاجتماعية الإلكترونية، والإدمان على المواقع التجارية، وينتج منها ما يعرف بإدمان التجارة الإلكترونية، والإدمان على المواقع العلمية والمعلوماتية، ولا سيما من خلال زيارة قواعد البيانات، بالإضافة إلى الإدمان على زيارة المواقع الإباحية، وهو ما ينتج منه الإدمان الجنسي الافتراضي.

أما حول أعراض الإدمان على الإنترنت، فيجمع العديد من الباحثين أنها مشابهة لأعراض الإدمان على المقامرة، التي تضمنها الدليل التشخيصي الرابعDSM-IV الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (Brenner, 1996; Goldberg, 1996; Greenfield, 1998; Young, 1996)، وطبقا لهذا المعيار، فإنه يمكن الوصول إلى قرار عيادي لتشخيص الإدمان إذا ثبت وجود خمسة، أو أكثر من الأعراض التالية خلال السنة الأخيرة:

١. الميل المستمر لزيادة مدة استخدام الإنترنت. وهذا ما يعرف بالتحمل.
٢. ظهور أعراض الانسحاب، كالشعور بالقلق عند الابتعاد عن الإنترنت.
٣. ضعف الإرادة لضبط مدة الاستخدام.
٤. الفشل في التوقف، أو التقليل من استخدام الإنترنت.
٥. التكتم حول استخدام الإنترنت.
٦. إهمال الحياة الخاصة، سواء العمل، أو الدراسة، أو الحياة الاجتماعية.
٧. الانشغال بالتفكير في استخدام الإنترنت.
٨. استخدام الإنترنت كوسيلة للهروب من مشكلات الحياة اليومية.

وهناك علاقة بين الإدمان على الانترنت، وعدد من العوامل والمتغيرات. ويصنف بعضهم هذه العوامل إلى عوامل بيئية، وأخرى ذاتية، أو شخصية، كالسمات، والاستعدادات الشخصية، مثل ضعف القدرة على الضبط الذاتي، والخجل، والانطواء، وسوء التكيف الاجتماعي، والحساسية الانفعالية (King, 1996; Goldberg, 1996; Young & Rodgers, 1998b)، بالإضافة إلى الإصابة ببعض الاضطرابات النفسية والمشكلات التكيفية كالوساوس، والسلوك القهري، والاكتئاب، وضعف الاستقرار الانفعالي (Suler, 1996; Loytsker & Aiello, 1997; Petrie & Gunn,1998) .

أما بالنسبة للعوامل البيئية، فتتمثل بـ: نقص الدعم الاجتماعي، ومشكلات التكيف الأسري والزواجي، و فقدان الشعور بالأمن النفسي لدى مستخدمي الإنترنت. ويضاف إلى ذلك العوامل الخاصة بطبيعة تكنولوجيا الإنترنت، كعامل الخصوصية حيث يتصرف الفرد بحرية دون رقيب، أو قيود، وعامل السرية الذي تسمح أن يقدم الفرد نفسه للآخرين بالصورة التي يريد، كما يعدَ الإنترنت واقع بديل، ووسيلة سهلة للهروب من الواقع الصعب الذي يعيشه بعضهم، بما ينطوي عليه من مشكلات، وتحديات، وضغوط الحياة اليومية (Goldberg, 1996).

ولدى القيام بمسح شامل للأدب النفسي العربي، والأجنبي ذي العلاقة بالدراسة الحالية تبين أن موضوع الدراسة الحالية لم يحظ بعد، بأية دراسة منشورة في الأدب النفسي العربي. أما في المجتمعات الغربية فقد أجريت عدد من الدراسات المنشورة، وغير المنشورة وفيما يلي عرض لأهمها.

تُعدُ دراسة يونغ (Young, 1996) أولى الدراسات التي كشفت عن وجود ظاهرة الإدمان على الإنترنت. فباستخدام معايير الكشف عن الإدمان على المقامرة الواردة ضمن الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع (DSM-IV) الصادر عن جمعية الأطباء النفسيين الأمريكيين، تم التعرف عن طريق الإنترنت على (٣٩٦) مدمن على الإنترنت ٢٣٩ إناث، و١٥٧ ذكور. وقد تمت مقارنتهم بمائة مستخدم للإنترنت من غير المدمنين ٣٦ إناث، و٦٤ ذكور. وقد كشفت الدراسة عن أن متوسط أعمار المدمنين من الذكور كان ٢٩ عاما للذكور، و٤٣ عاما للإناث. وأن معظم المدمنين كانوا من الإناث متوسطي الأعمار وعاطلين عن العمل من كلا الجنسين. كما بينت الدراسة أن المدمنين على الإنترنت

يقضون ما يقارب ثمانية أضعاف الوقت الذي يمضيه غير المستخدمين، حيث وصل معدل استخدام الإنترنت لديهم إلى ٣٨,٥ ساعة أسبوعيا، مقارنة ب ٤,٩ ساعات يمضيها غير المدمنين.

كما أجرى برنر (Brenner, 1996) دراسة مسحية باستخدام الإنترنت بهدف التعرف على طبيعة استخدام الإنترنت. وقد تم اختيار ١٨٥ مستخدم للمشاركة في الدراسة. وقد أفاد ثلث أفراد العينة أنهم فشلوا في مقاومة زيادة ساعات استخدام الإنترنت. كما أفاد ٥٨٪ منهم أنه قد نتج عن استخدامهم المفرط للإنترنت مشكلات تكيفيه، مع أسرهم، وأصدقائهم.

وبهدف التعرف على الاستخدامات الصحية، وغير الصحية للإنترنت، قامت شيرر (Scherer, 1997) بدراسة شارك فيها (٥٣١) مستخدم للإنترنت من الطلبة الجامعيين. حيث كشفت نتائج الدراسة عن أن (١٣٪) من الطلبة يستخدمون الإنترنت بشكل مفرط. وأن الاستخدام غير الصحي من قبل هؤلاء للإنترنت يؤثر سلبيا في التكيف النفسي، والاجتماعي للطلبة.

أما يونغ ورودجرز (Young & Rodgers, 1998b)، فقد تناولت دراستهما السمات الشخصية المصاحبة لإدمان الإنترنت. وقد أجريت الدراسة على (٣١٢) متطوع تم اختيارهم عن طريق الإعلانات والنشرات المعلنة ضمن مواقع مختلفة على الإنترنت. وباستخدام استبانة لقياس الإدمان على الإنترنت، تبين أن (٢٥٩) من أفراد العينة يعانون من مشكلة الإدمان على الإنترنت. كما كشف اختبار كاتل العاملي للشخصية (PF - 16) أن المدمنين على الإنترنت يتميزون بالاستقلالية، والخصوصية، والحساسية الانفعالية، واليقظة، والحذر، والانغلاق على الذات.

وفي السياق نفسه قام كل من بيتري وغون (Petrie & Gunn, 1998) بدراسة حول تأثير متغيرات الجنس، والعمر، والانطواء في الإدمان على الإنترنت. وقد شارك في الدراسة عن طريق الإنترنت ٤٤٥ شخص. وباستخدام مقياس للكشف عن الإدمان على الإنترنت، ومقياس بيك للاكتئاب، ومقياس آيزنك للشخصية تبين أن نسبة المدمنين وصلت إلى ٤٦,١٪ من مجموع أفراد العينة. وأن الإدمان على الإنترنت لا يتأثر بالجنس، وأن متوسط عمر المدمن في الدراسة كان (٣٠) عاما. كما بينت الدراسة عن وجود علاقة دالة بين الاستخدام المفرط للإنترنت، والاتجاهات الإيجابية نحو الإنترنت من جهة، والانطواء والاكتئاب من جهة أخرى.

وقام جرينفيلد (Greenfield,1998) بدراسة مسحية لمعرفة واقع الإدمان على الإنترنت من خلال زوّار موقع المحطة التلفزيونية المعروفة ABCللإنترنت. وقد وضع على الموقع استبانة خاصة للكشف عن الإدمان على الإنترنت. وبعد أسبوعين تبين أن (١٧,٢٥١) زائرٍ للموقع قد أجابوا عن استبانة الدراسة. وبعد تحليل النتائج كشفت الدراسة عن أن (٩٩٠) من المشاركين في الدراسة هم من المدمنين على الإنترنت، أي ما نسبته ٧, ٥ ٪ من مجموع المشاركين. وقد تبين أن ٣٠ ٪ من المشاركين يستخدمون الإنترنت للهروب من مشكلات الحياة اليومية.

كما قام تسي ولين (Tsai & Lin, 2001) بدراسة حول الاتجاه نحو الإنترنت والإدمان عليه لدى عينة مكونة من (٩٠) مراهقا من طلبة المدارس الثانوية في تايوان، ممن انطبقت عليهم معايير الإدمان على الإنترنت. وقد بينت الدراسة أن الاتجاه نحو استخدام الإنترنت يفسر العديد من جوانب الإدمان التي تظهر لدى مستخدمي الإنترنت. كما أشارت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالإدمان على الإنترنت، من خلال بعض المتغيرات، كالاستخدام المفرط للإنترنت. وأن الإدمان على الإنترنت ينتج منه مشكلات صحية، وأسرية، ومدرسية.

كما قام بي ولين وشين (Bai, Lin & Chen, 2001) بدراسة هدفت إلى التعرف على نسبة الإدمان على الإنترنت بين زوّارعيادة نفسية افتراضية. وقد شارك في الدراسة ٢٥١ ممن أجابوا عن مقياس يونغ للإدمان على الإنترنت. وقد كشفت الدراسة عن أن ١٥٪ منهم يعانون من مشكلة الإدمان على الإنترنت. كما كشفت الدراسة عن المصابين باضطرابات نفسية معينة، كالقلق، واضطرابات المزاج، هم أكثر عرضة للإصابة بإدمان الإنترنت.

وفي ضوء ما سبق، وبالنظر إلى الدراسات السابقة يتبين أنها جميعا تناولت ظاهرة الإدمان على الإنترنت، ولكن لأهداف مختلفة، فبعضها هدف إلى التحقق من وجود وانتشار هذه الظاهرة، ومعرفة النتائج المترتبة عليها، مثال ذلك: دراسة كل من يونغ (Young, 1996) و برنر (Brenner, 1996) وجرين فيلد (Greenfield, 1998) وتسي ولين (Tsai & Lin, 2001). في حين هدف بعضها إلى معرفة السمات الشخصية المصاحبة للإدمان، كدراسة يونغ ورودجرز (Young & Rodgers, 1998b) وبيتري وغون (Petrie & Gunn, 1998). كما حاول بعضهم التعرف على علاقة الإدمان بالاكتئاب، كدراسة يونغ وروجرز (Young & Rogers, 1997)، أو علاقته ببعض الاضطرابات النفسية

الأخرى، مثل: دراسة بي ولين وشين (Bai, Lin & Chen, 2001).

وبالنظر إلى العينات المختارة من الدراسات السابقة نجد أن معظم العينات التي شاركت في هذه الدراسات كانت من المتطوعين من مستخدمي الإنترنت بشكل عام. باستثناء دراسة كل من شيرر (Scherer, 1997) و تسي ولين (Tsai & Lin, 2001) التي اقتصرت على دراسة عينات من المدمنين من طلبة المدارس الثانوية، أو الطلبة الجامعيين.

وبالنسبة للوسائل المستخدمة في جمع المعلومات في هذه الدراسات، فقد اعتمد أغلبها الاستجابة المباشرة لزوار الإنترنت (On-line response) حيث صممت مواقع خصيصا لجمع البيانات، مثل: دراسة يونغ (Young, 1996)، ودراسة بي ولين وشين (Bai, Lin & Chen, 2001)، ودراسة جرينفيلد (Greenfield,1998)، في حين استخدم بعضها الاستبانات التي وزعت شخصيا على المشاركين، كما ورد في دراسة كل من شيرر (Scherer, 1997) وتسي ولين (Tsai & Lin, 2001)، بينما استخدم مارك جريفثز (Griffiths, 2000) أسلوب دراسة الحالة .

وقد لوحظ أيضا من عرض الدراسات السابقة أن المعيار المستخدم من قبل معظم الباحثين للتعرف على إدمان الإنترنت، كان المعيارنفسه المستخدم في الكشف عن الإدمان على المقامرة الوارد ضمن الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع (DSM-IV) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي.

أما الدراسة الحالية فتشترك مع بعض الدراسات السابقة في هدفها؛ وذلك بالتعرف على مستوى الإدمان، وعلاقته مع بعض المتغيرات الديموغرافية. بالإضافة إلى أنها اعتمدت في جمع البيانات على المعيارنفسه المستخدم من قبل معظم الدراسات المشابهة وهو معيار الكشف عن الإدمان على المقامرة. إلا أن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة في عينتها، حيث تم اختيار المشاركين من مرتادي مقاهي الإنترنت. كما أن أسلوب جمع البيانات في هذه الدراسة كان وجها لوجه مع أفراد عينة الدراسة، الأمر الذي يختلف مع معظم الدراسات السابقة التي استخدمت الإنترنت كوسيلة لجمع بياناتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم مما ما ساهمت به تكنولوجيا الكمبيوتر، والإنترنت في تطوير جوانب الحياة المختلفة، نجد أنه قد ترتب على استخدامها، أو إساءة استخدامها نتائج سلبية ألقت

بظلالها على صحة الفرد الجسمية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية، مثلها في ذلك مثل العديد من الوسائل والأجهزة العلمية، والتكنولوجية في الحياة المعاصرة. وقد عكف العديد من الباحثين في المجتمعات الغربية على دراسة الآثار المختلفة المصاحبة، والمترتبة على استخدام تكنولوجيا الكمبيوتر، والإنترنت, ولا سيما ما ينتج من الاستخدام المفرط، أو إساءة الاستخدام لهذه المعطيات التكنولوجية. نرى أن الأدب النفسي العربي ما زال يفتقر إلى هذا المجال من البحوث التي لم تجد الاهتمام الكافى بين أوساط الباحثين في المجتمع العربي،على الرغم من انتشار وتوظيف هذه التكنولوجيا بشكل ملحوظ في العديد من مجالات الحياة في المجتمع العربي.

ولا شك أن انتشار تكنولوجيا الكمبيوتر، والإنترنت، والإقبال الملحوظ على استخدامها من جهة، وما يقابل ذلك من غياب، أو قلة الدراسات التي تتحقق من آثارها السلبية في العالم العربي من جهة أخرى، يشكل دافعا لمشكلة الدراسة الحالية. فهي تُعدُّ محاولة وخطوة على الطريق؛ لتوجيه أنظار الباحثين، والمتخصصين في العلوم النفسية، والاجتماعية في العالم العربي إلى مجال حيوي ومهم في حياتنا المعاصرة، وهو تأثير تكنولوجيا الكمبيوتر، والإنترنت في السلوك الإنساني بشكل عام، وإلى انتشار مشكلة إدمان الإنترنت، ومدى انتشارها لدى مرتادي مقاهي الإنترنت في الأردن.

ومن هنا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما نسبة المدمنين على الإنترنت بين مرتادي مقاهي الإنترنت في الأردن؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجة الإدمان على الإنترنت تعزى لجنس المدمن، أو حالتة الاجتماعية ؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجة الإدمان على الإنترنت تعزى لعمر المدمن، أو معدل استخدامه للإنترنت، أو طبيعة المواقع التي يزورها، أو للتفاعل بينها ؟

السؤال الرابع: ما أبرز الآثار التي يتركها الإدمان على الإنترنت في جوانب الحياة المختلفة للمدمن ؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهمية خاصة انطلاقا من الاهتمام المتسارع من قبل المسئولين، والحاجة الملحة لإدخال تكنولوجيا الإنترنت، وتوظيفها في جوانب الحياة المختلفة، استجابة لأهداف التنمية الاجتماعية، والاقتصادية، وتجاوبا مع مستجدات العصر.

ومن هنا فإنه يتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في تقديم إطار نظري يفيد الباحثين والمهتمين حول موضوع الإدمان على الإنترنت بجوانبه المختلفة، ونشر الوعي حول معايير الكشف عن إدمان الإنترنت؛وذلك من خلال استخدام أداة الدراسة، كأداة تشخيصية يمكن أن يوظفها المتخصصون في الإرشاد والعلاج النفسي، والعاملون بشكل عام في الخدمات النفسية، والاجتماعية، بالإضافة إلى إمكانية استخدامها من قبل مستخدمي الإنترنت أنفسهم للتشخيص الذاتي، والتعرف على الاستخدام غير السوي للإنترنت، ولا سيما في مراحله الأولية. كما ستسهم الدراسة في الكشف عن وجود وشيوع إدمان الإنترنت بأعراضه العيادية، واختلافه باختلاف بعض المتغيرات المهمة. الأمر الذي يمكن أن يسهم في توجيه أفضل لاستخدام الإنترنت، والوقاية من الآثار السلبية لاستخدامه.

مصطلحات الدراسة

الإدمان على الإنترنت:

هو التعلق الزائد بالإنترنت، والرغبة القهرية في استخدامه، والشعور بضعف القدرة على ضبط الذات، مما ينتج منه ظهور أعراض شبيهة بأعراض الإدمان على المقامرة، الأمر الذي يترتب عليه انخفاض مستوى الإنتاجية، واضطراب العلاقات الاجتماعية. وسيتم قياسه في هذه الدراسة بالدرجة التي يتم الحصول عليها على مقياس زيونغس المعرب لقياس الإدمان على الإنترنت.

مقاهي الإنترنت:

هي أماكن تجارية خاصة تتيح لزوّارها استخدام الكمبيوتر، والدخول إلى الإنترنت. كما تعد أماكن اجتماعية ترفيهية يلتقي فيها الأصدقاء للتواصل، وتبادل المعلومات. وقد تم جمع البيانات اللازمة للدراسة الحالية من رواد هذه المقاهي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة والمعالجة الإحصائية

تُعدُّ الدراسة الحالية دراسة وصفية مسحية. وقد تضمنت متغيرا تابعا واحدا هو الإدمان على الإنترنت، وخمسة متغيرات مستقلة هي: الجنس، وله مستويان (ذكر، أنثى)؛ والحالة الاجتماعية ولها مستويان (عزب متزوج)؛ والعمر، وله ثلاثة مستويات (أقل من ٢٠ سنة، ٢٠–٣٠ سنة، ٣١–٤٠ سنة)، ومعدل استخدام الإنترنت أسبوعيا، وله خمسة مستويات (أقل من ٧ ساعات، ٨–١٤ ساعة، ١٥–٢١ ساعة، ٢٢–٢٨ ساعة، ٢٩–٣٥ ساعة، أكثر من ٣٦ ساعة)؛ ومواقع الإنترنت التي يزورها المستخدم، وله أربعة مستويات (مواقع اجتماعية، تعليمية/ثقافية، تجارية، إباحية).

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، أما السؤال الثاني فقد تمت الإجابة عنه من خلال استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة، بالإضافة إلى استخدام اختبار- ت للمقارنة بين المتوسطات. وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدارسة، استخرجت أولا المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ثم استخدم تحليل التباين الثلاثي للتعرف على دلالات الفروق بين متوسطات الإدمان تبعا لمتغيرات العمر، ومعدل استخدام الإنترنت، وطبيعة المواقع التي يزورها المستخدم، أو للتفاعل بينها. أما الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، فقد تمت من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، واختبار كاي تربيع.

مجتمع الدراسة وعينتها

تم اختيار مدينة إربد في شمال الأردن لإجراء الدراسة الحالية. وهي إحدى المدن الرئيسة التي اشتهرت منذ سنوات بوجود ظاهرة ملفتة، وهي ما يعرف بـ«شارع الإنترنت» وهو «شارع شفيق أرشيدات» حيث بلغ عدد مراكز الكمبيوتر، ومقاهي الإنترنت في هذا الشارع حوالي المائة. مما جعل الكثير من الأوساط الإعلامية تشير إلى أنه أصبح مرشحا للدخول في موسوعة «جينيس» للأرقام القياسية، نظرا لأزدحامه بهذه المراكز، والمقاهي، مقارنة بطوله الذي لا يتجاوز كيلو مترا واحدا (Weik, 2000) .

وأجريت هذه الدراسة على مقاهي الإنترنت، دون مراكز تعليم الكمبوتر. وبلغ عدد

هذه المقاهي عند إجراء هذه الدراسة ستون (٦٠) مقهى حسب السجلات الرسمية لشركة الاتصالات الأردنية (شركة الاتصالات الأردنية، ٢٠٠١). وبهدف توزيع أداة الدراسة، وجمع البيانات اللازمة، تم اختيارعشرين مقهى بطريقة عشوائية من هذه المقاهي. حيث تطوع للمشاركة في الدراسة ٣٣٦ مستخدم للإنترنت (٢٢٥) ذكور، و(١١١) إناث تم اختيارهم بالطريقة القصدية المتيسرة بأوقات مختلفة من اليوم بين شهري نيسان، وأيار من عام ٢٠٠٢. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس، والحالة الاجتماعية.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة
حسب متغيري الجنس، والحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
متزوج	٢٧	١٧	٤٤
عزب	١٩٨	٩٤	٢٩٢
المجموع	٢٢٥	١١١	٣٣٦

أداة الدراسة

بهدف جمع البيانات اللازمة للدراسة الحالية قام الباحث بتعريب مقياس «يونغ» للكشف عن الإدمان على الإنترنت (Young, 1996) والذي يستند إلى معيار الكشف عن الإدمان على المقامرة الوارد ضمن الدليل التشخيصي الرابع (DSM-IV) للجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 1995) ، وهو المعيار نفسه المستخدم في معظم الدراسات المشابهة للكشف عن إدمان الإنترنت. وطبقا لهذا المعيار فقد تضمن المقياس ثمانية فقرات تعكس كل واحدة منها أحد أعراض الإدمان، بحيث يشترط توافر خمسة منها خلال السنة الأخيرة من استخدام الإنترنت. وهذه الأعراض هي:

١– فقدان السيطرة والقدرة على التحكم في ساعات الاستخدام.

٢– زيادة ساعات استخدام الإنترنت للشعور بالمتعة وهو ما يعرف بالتحمل.

٣– الفشل في التوقف، أو التقليل من استخدام الإنترنت.

٤– إهمال العمل، أو الدراسة بسبب استخدام الإنترنت.

٥– الكذب، أو التكتم حول ساعات الاستخدام.

٦– انشغال التفكير بالإنترنت عند التوقف عن استخدامه.

٧– الشعور بالقلق والتوتر عند الابتعاد عن الإنترنت، وهو ما يعرف بالانسحاب.

٨– استخدام الإنترنت كوسيلة للهروب من المشكلات الشخصية.

وبناء على ذلك، تكوّن المقياس من ثمانية فقرات يجاب عنها «بنعم»، أو «لا». وقد أعطيت الإجابة «نعم» القيمة (١) وأعطيت الإجابة «لا» القيمة (صفر). وبذلك تراوحت علامات المستجيب على الأداة ما بين .(٠–٨) حيث إن مستوى الإدمان يزداد كلما اقتربت العلامة من (٨)، ويقل كلما انخفضت نحو الصفر. وقد عُدَّت العلامة (٥) هي علامة القطع كحد فاصل بين المدمنين، وغير المدمنين، بناء على معيار الكشف عن الإدمان المشار إليه أعلاه. وهكذا تم تصنيف المشاركين إلى مدمنين، وهم الذين حصلوا على خمس علامات فأكثر على أداة الدراسة، وغير مدمنين، وهم الذين حصلوا على أقل من خمس علامات.

كما أضيف إلى أداة الدراسة سؤال يهدف إلى التعرف على مدى تأثير استخدام الإنترنت بشكل سلبي في الجوانب المهنية، أوالأكاديمية، والاجتماعية، والمالية، والجسمية. وتتدرج الإجابة عنه من (صفر) إلى (٤) درجات. حيث تعني الدرجة صفر لا يوجد تأثير سلبي لاستخدام الإنترنت، في حين تعني الدرجة (١) تأثير قليل، والدرجة (٢) تأثير معتدل، والدرجة (٣) تأثير كبير، والدرجة (٤) تأثير كبير جدا.

صدق الأداة

قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة، ومدى مناسبتها لجمع البيانات اللازمة للدراسة الحالية؛ وذلك بطريقتين، الأولى: صدق المحتوى، والطريقة الثانية: صدق البناء.

أولاً - صدق المحتوى

بعد ترجمة المقياس إلى العربية تم عرضه على ستة محكمين من المتخصصين من حملة الدكتوراة في علم النفس الإرشادي، والمتمكنين من اللغتين العربية، والإنجليزية. حيث خضعت فقراته للتدقيق، والترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية للتأكد من

تحقيق المعنى المقصود من كل فقرة. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول صلاحية المقياس بشكل عام، وسلامة ترجمة فقراته وملاءمتها للبيئة العربية، والتأكد من ارتباط كل فقرة بهدف المقياس الذي وضع لقياسه. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين الخاصة بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ولم يقترح أي من المحكمين حذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثانياً- صدق البناء

بعد التأكد من صدق المحتوى قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مرتادي مقاهي الإنترنت بلغت ٢٦ شخصا (١٤ ذكور، و ١٢ إناث). وتم حساب صدق البناء من خلال طبيعة ارتباط كل فقرة بالعلامة الكلية للاختبار. حيث تراوحت هذه الارتباطات، كما يوضحها الجدول رقم (٢)، ما بين (٠,٣٥)، و (٠,٤٧) وهي معاملات مقبولة كمؤشر على صدق البناء، لأغراض الدراسة الحالية، وهي جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥). وهذا يعني أن عبارات المقياس متجانسة مع ما يقيسه المقياس ككل، وأن أداة القياس صادقة وصالحة لقياس ما وضعت من أجله.

الجدول رقم (٢)

معاملات ارتباط فقرات الأداة بالعلامة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع العلامة الكلية
١	٠,٤٣ *
٢	٠,٤٠ *
٣	٠,٣٩ *
٤	٠,٤٥ *
٥	٠,٣٥ *
٦	٠,٤٧ *
٧	٠,٤٦ *
٨	٠,٤٥ *

* جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى .(٠.٠٥)

ثبات الأداة

قام الباحث بالتأكد من الاتساق الداخلي لفقرات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وطريقة التجزئة النصفية لفقرات الأداة. وقد بلغ معامل الثبات للأداة

الكلية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (٠,٨٣)، وبالتجزئة النصفية (٠,٨٤). ويبين الجدول رقم (٣) هذه المعاملات.

الجدول رقم (٣)
معاملات الثبات لفقرات الأداة والعلامة الكلية

فقرات الأداة	قيمة ألفا	التجزئة النصفية
١	٠,٨٢	٠,٨١
٢	٠,٨٢	٠,٨١
٣	٠,٨١	٠,٨٢
٤	٠,٨١	٠,٨٢
٥	٠,٨١	٠,٨٢
٦	٠,٨٢	٠,٨١
٧	٠,٨٣	٠,٨٢
٨	٠,٨٠	٠,٨١
العلامة الكلية	٠,٨٣	٠,٨٤

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بطبيعة مجتمعها من مرتادي مقاهي الإنترنت، وهو خليط من فئات، وطبقات اجتماعية مختلفة؛ وبذلك فإنه يجب توخي الحذرعند تعميم النتائج على مجتمعات، أو شرائح اجتماعية أخرى.

نتائج الدراسة

الإجابة عن السؤال الأول

لقد نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على ما يلي: ما نسبة المدمنين على الإنترنت بين مرتادي مقاهي الإنترنت في الأردن ؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الإدمان على الإنترنت. وقد تم اعتماد درجة القطع (٥) كمعيار للتمييز بين المدمنين، وغير المدمنين طبقا لمعيار الكشف عن الإدمان الوارد ضمن الدليل التشخيصي الرابع (DSM-IV) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي. والجدول رقم (٤) يبين هذه النسب، والتكرارات.

الجدول رقم (٤)
التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية
لإجابات عينة الدراسة على مقياس الإدمان على الإنترنت

مستوى الإدمان	مدى العلامات	التكرار	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدمنين	٥ – ٨	٧٨	٪٢٣,٢	٦,٢٩	١,٠٥
غير مدمنين	٠ – ٤	٢٥٨	٪٧٦,٨	٣,١٠	٠,٨٧
المجموع	٠ – ٨	٣٣٦	٪١٠٠		

يتضح من الجدول رقم (٤) أن عدد المدمنين على استخدام الإنترنت كان ٧٨ أي بنسبة ٢٣,٢ ٪ من مجموع عينة الدراسة، مقارنة بغير المدمنين الذين وصل عددهم إلى ٢٥٨، أي ما نسبته ٧٦,٨ ٪ من مجموع عينة الدراسة. كما يتضح أن المتوسط الحسابي للمدمنين على استخدام الإنترنت كان (٦,٢٩)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لغير المدمنين (٣,١٠).

الإجابة عن السؤال الثاني

لقد نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجة الإدمان على الإنترنت تعزى لجنس المدمن، أو حالتة الاجتماعية ؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار ت للمقارنة بين المتوسطات، كما يبين الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
نتائج اختبار- ت للفروق بين المتوسطات الحسابية
تبعا لمتغيري الجنس، والحالة الاجتماعية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكور	٥٣	٦,٣٢	١,٠٧	٠,٣١٦	غير دالة
الإناث	٢٥	٦,٢٤	١,٠١		
عزب	٦٢	٦,٢٧	١,٠٦	٠,٣٤٢	غير دالة
متزوج	١٦	٦,٣٨	١,٠٢		

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور (٦,٣٢)، والإناث (٦,٢٤) من جهة، والمتزوجين (٦,٣٨)، وغير المتزوجين (٦,٢٧) من جهة أخرى.

الإجابة عن السؤال الثالث

نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجة الإدمان على الإنترنت تعزى لعمر المدمن، أو معدل استخدامه للإنترنت، أو طبيعة المواقع التي يزورها، أو للتفاعل بينها؟ للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت أولا المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية الخاصة بهذه المتغيرات، كما يوضحها الجداول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للمدمنين على الإنترنت حسب متغيرات العمر، ومعدل استخدام الإنترنت، و طبيعة المواقع التي يزورها المدمن

المتغيرات	مستوى المتغيرات	العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفئات العمرية للمدمنين على الإنترنت	أقل من ٢٠ سنة	٤١	٪٥٢,٦	٥,٨٣	٠,٩٢
	من ٢٠–٣٠ سنة	٢٩	٪٣٧,٢	٧,٣٨	٠,٥٢
	من ٣١–٤٠ سنة	٨	٪١٠,٣	٦,٦٦	٠,٩٧
	المجموع	٧٨	٪١٠٠		
معدل ساعات استخدام الإنترنت أسبوعيا	أقل من ٧ ساعات	١١	٪١٤,١	٥,٣٦	٠,٨١
	من ٨–١٤ ساعة	١٩	٪٢٤,٤	٥,٨٤	٠,٩٠
	من ١٥–٢١ ساعة	١٠	٪١٢,٨	٥,٩٠	٠,٣٣
	من ٢٢–٢٨ ساعة	١٤	٪١٧,٩	٦,٦٤	٠,٧٤
	من ٢٩–٣٥ ساعة	١٤	٪١٧,٩	٧,٠٠	٠,٨٨
	أكثر من ٣٦ ساعة	١٠	٪١٢,٨	٧,١٠	١,٢٩
	المجموع	٧٨	٪١٠٠		
طبيعة المواقع التي يزورها المدمن	مواقع إباحية	٣١	٪٣٩,٧	٦,٩٤	١,٠٣
	مواقع اجتماعية (Chatting)	٢٣	٪٢٩,٥	٦,١٣	٠,٦٤
	مواقع تعليمية/ثقافية	١٦	٪٢٠,٤	٥,٨٧	٠,٨٧
	مواقع تجارية	٨	٪١٠,٣	٥,٧٥	٠,٨٦
	المجموع	٧٨	٪١٠٠		

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه توجد فروق ظاهرية بين متوسط درجات الإدمان للمدمنين على الإنترنت حسب متغير العمر. حيث تراواحت هذه المتوسطات ما بين (٥,٨٣) بانحراف معياري قدره (٠,٩٢)، و (٧,٣٨) بانحراف معياري قدره (٠,٥٢) ويلاحظ أن أعلى مستوى للإدمان كان لدى الأفراد الذين تراوحت أعمارهم ما بين ٢٠–

٣٩ سنة حيث كان المتوسط الحسابي لهذه الفئة (٧,٣٨)، تلاها الفئة العمرية ٣١–٤٠ سنة بمتوسط حسابي قدره (٦,٦) ومن ثم فئة المراهقين الذين تقل أعمارهم عن ٢٠ عاماً؛ وذلك بمتوسط حسابي قدره (٥,٨٣).

كما يلاحظ من الجدول أن أكبر عدد من المدمنين على الإنترنت هم من الفئة التي تقل أعمارها عن ٢٠ سنة، وقد شكلت ما نسبته أكثر من ٥٢,٦٪ من عينة المدمنين، تلاها الفئة العمرية ما بين ٢٠–٣٠ سنة، والتي شكلت ٣٧,٢ ٪ من المدمنين. في حين تمثلت أقل فئة عمرية من المدمنين، ممن تروا‌حت أعمارهم ما بين ٣١–٤٠ سنة، حيث بلغت نسبتهم المئوية ١٠,٣٪ من عينة المدمنين على الإنترنت.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يسمح بدخول الإنترنت لمن تقل أعمارهم عن (١٦) سنة حسب التعليمات الصادرة عن وزارة الداخلية لتنظيم عمل، وترخيص مقاهي الإنترنت (وزارة الداخلية، ١٩٩٨). وبناء على ذلك فإنه بحساب المدى بين الفئة العمرية الدنيا وهي ١٦ سنة، والفئة العمرية العليا وهي ٤٠ سنة، يتبين أن متوسط عمر المدمنين على الإنترنت هو ٢٤ عاما.

ويبين الجدول أنه توجد فروق ظاهرية بين متوسطات عينة المدمنين على الإنترنت حسب اختلاف ساعات استخدام الإنترنت. وتراوحت هذه الفروق ما بين (٥,٣٦) بانحراف معياري قدره (٠,٨١) إلى (٧,١٠) بانحراف معياري قدره (١,٢٩). كما يلاحظ من الجدول نفسه أن مستوى الإدمان على الإنترنت يزداد مع زيادة ساعات الاستخدام . وبحساب المدى بين الحد الأدنى، والحد الأعلى من ساعات الاستخدام ما بين ٨–٣٥ ساعة، باستثناء الفئتين المفتوحتين الأولى والأخيرة، فإنه يتبين أن حوالي ٨٦٪ من عينة المدمنين يستخدمون الإنترنت بمعدل ٢٧ ساعة أسبوعيا.

كما يبين الجدول أنه توجد فروق ظاهرية بين متوسط درجات الإدمان لأفراد عينة المدمنين حسب طبيعة المواقع التي يزورها المدمن. وقد تراوحت هذه الفروق في المتوسطات ما بين (٦,٩٤) بانحراف معياري قدره (١,٠٣) إلى (٥,٧٥) بانحراف معياري قدره (٠,٨٦). كما يتضح من الجدول أن المواقع الإباحية جاءت في الدرجة الأولى من حيث عدد زوارها من المدمنين الذين شكلوا تقريبا ٤٠٪ من مجموع العينة، وبمتوسط حسابي قدره (٦,٩٤)، ثم جاء في المرتبة الثانية المواقع الاجتماعية، والتي شكل عدد زوارها ٣٠ ٪ بمتوسط حسابي قدره (٦,١٣)، ونالت المواقع التعليمية الثقافية

المرتبة الثالثة حيث شكل زوارها ٢٠٪ من مجموع عينة المدمنين بمتوسط قدره (٥,٨٧) كما أظهرت النتائج أن المواقع التجارية هي أقل المواقع من حيث إقبال المدمنين عليها، حيث شكل زوارها فقط ١٠ ٪ من مجموع أفراد عينة المدمنين.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية بين متوسطات الإدمان، كما بينها الجدول رقم (٦) ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات العمر، ومعدل استخدام الإنترنت، وطبيعة المواقع التي يزورها المستخدم، أو للتفاعل بينها، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي فكانت النتيجة كما هي مبينة في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لتحديد دلالة الفروق في مستوى الإدمان

تبعا لمتغيرات العمر، ومعدل استخدام الإنترنت، وطبيعة، المواقع التي يزورها المستخدم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العمر	٥,٣٢٩	٢	٢,٦٦٥	٦,٦٩٣	*٠,٠٠٣
معدل الاستخدام	٧,٩٩١	٥	١,٥٩٨	٤,٠١٤	*٠,٠٠٥
طبيعة المواقع	٧,٢٠٥	٣	٢,٤٠٢	٦,٠٣٢	*٠,٠٠٢
العمر X المعدل	٣,٤٨٣	٩	٠,٣٨٧	٠,٩٧٢	٠,٤٧٩
العمر X المواقع	٠,٢٠١	٣	٦,٦٩٧	٠,١٦٨	٠,٩١٧
المعدل X المواقع	٨,١٢٩	١٢	٠,٦٧٧	١,٧٠١	٠,١٠٨
العمر X المعدل X المواقع	٤,٤٨٩	٦	٠,٧٤٨	١,٨٧٩	٠,١١٤
تباين الخطأ	١٤,٣٣٣	٣٦	٠,٣٩٨		
المجموع	٨٤,٢١٨	٧٧			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإدمان على الإنترنت تعزى لكل من متغيرات العمر، حيث بلغت قيمة ف (٦,٦٩٣)، ومعدل استخدام الإنترنت حيث بلغت قيمة ف (٤,٠١٤) بالإضافة إلى طبيعة المواقع التي يستخدمها المدمن حيث بلغت قيمة ف (٦,٠٣٢). وجميع هذه الفروق كانت دالة عند مستوى (٠,٠١). ولمعرفة اتجاه هذه الفروق الخاصة بعمر المدمن، تم استخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية، كما يوضح الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات عينة المدمنين تبعا لمتغير العمر

الفئات العمرية للمدمنين على الإنترنت	المتوسطات الحسابية	(١)	(٢)	(٣)
		٥,٨٣	٧,٣٨	٦,٦٦
(١) أقل من ٢٠ سنة	٥,٨٣			
(٢) من ٢٠-٣٠ سنة	٧,٣٨	*		
(٣) من ٣١-٤٠ سنة	٦,٦٦	*	*	

* الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً دالة إحصائيا بين الفئة العمرية الأولى التي تقل عن ٢٠ سنة، والفئة العمرية الثانية، التي تتراوح أعمارها ما بين ٢٠ – ٣٠ سنة؛ وذلك لصالح الفئة العمرية الثانية. كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد الفئة العمرية الأولى أيضا وأفراد الفئة العمرية الثالثة وذلك لصالح الفئة العمرية الثالثة. كما وجدت فروق دالة لصالح الفئة الثالثة؛ عند مقارنتها مع أفراد الفئة العمرية الثانية. ويمكن القول: إن مجمل هذه الفروق بين متوسطات أعمار المدمنين على الإنترنت تفيد أن أكثر فئة معرضة للإدمان على الإنترنت هي الفئة العمرية من ٢٠–٣٠ سنة . ولمعرفة اتجاه الفروق الخاصة بمعدل استخدام الإنترنت من قبل المدمنين، تم استخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية كما يوضح الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات عينة المدمنين تبعا لمعدل الاستخدام الأسبوعي للإنترنت

معدل استخدام الإنترنت/ أسبوعيا والمتوسطات الحسابية	المتوسطات الحسابية	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)
		٥,٣٦	٥,٨٤	٥,٩٠	٦,٦٤	٧,٠٠	٧,١٠
(١) أقل من ٧ ساعات	٥,٣٦						
(٢) من ٨-١٤ ساعة	٥,٨٤						
(٣) من ١٥-٢١ ساعة	٥,٩٠						
(٤) من ٢٢-٢٨ ساعة	٦,٦٤	*	*				
(٥) من ٢٩-٣٥ ساعة	٧,٠٠	*	*	*			
(٦) أكثر من ٣٦ ساعة	٧,١٠	*	*	*			

* الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن المقارنة بين متوسطات أفراد عينة المدمنين على الإنترنت الخاصة بمعدل الاستخدام الأسبوعي للإنترنت بينت أن اتجاه الفروق كانت لمن يستخدم الإنترنت أكثر من ٣٦ ساعة أسبوعيا؛ وذلك بمتوسط حسابي قدره (٧.١٠)؛ وذلك مقارنة بالفئات الأخرى. وقد بين الجدول أن هناك فروقا دالة أحصائيا بين الفئة الأولى من جهة، والفئات الرابعة، والخامسة، والسادسة، من جهة أخرى. كما تبين أن هذه الفروق موجودة بين الفئة الثانية، والفئات الرابعة، والخامسة، والسادسة أيضا. وأن هناك فروقا بين الفئة الثالثة من جهة، والفئتين الخامسة، والسادسة من جهة أخرى. ويمكن القول: إن هذه الفروق بينت أن مستوى، أو حدة الإدمان تزداد مع ازدياد ساعات الاستخدام للإنترنت. وهذا يعني أن استخدام الإنترنت لساعات طويلة يجعل الفرد عرضة للإصابة بالإدمان.

ولمعرفة اتجاه الفروق الخاصة بطبيعة المواقع التي يزورها المدمنون على الإنترنت، تم استخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية كما يوضح الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات

عينة المدمنين تبعا لطبيعة المواقع التي يزورها المستخدم

مواقع الإنترنت التي يزورها المستخدم		(١)	(٢)	(٣)	(٤)
	المتوسطات الحسابية	٦,١٣	٥,٨٧	٥,٧٥	٦,٩٤
(١) مواقع اجتماعية (Chatting)	٦,١٣				
(٢) مواقع تعليمية/ثقافية	٥,٨٧				
(٣) مواقع تجارية	٥,٧٥				
(٤) مواقع إباحية	٦,٩٤	*	*	*	

* الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن اتجاه الفروق كان لصالح المواقع الإباحية، بمتوسط حسابي قدره (٦,٩٤) مقارنة بالمواقع الاجتماعية، والمواقع التجارية. وهذا يعني أن الإدمان على الإنترنت يتمثل بشكل كبير في زيارة المواقع الإباحية، مقارنة بالمواقع الأخرى على الإنترنت.

الإجابة عن السؤال الرابع

لقد نص السؤال الرابع على ما يلي: ما أبرز الآثار التي يتركها الإدمان على الإنترنت في جوانب الحياة المختلفة للمدمن ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة الخاصة بهذا السؤال، والتي تتضح من خلال الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١)

التكرارات، والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة لأبرز الآثار السلبية لاستخدام الإنترنت

التسلسل	جوانب الحياة		حجم الآثار السلبية والنسب المئوية لاستخدام الإنترنت					
			كبير جدا	كبير	معتدل	قليل	لم توجد	المجموع
١	المهنية	العدد	١٧	١٩	١٩	١١	١٢	٧٨
		النسبة	%٢١,٨	%٢٤,٤	%٢٤,٤	%١٤,١	%١٥,٤	%١٠٠
٢	الاجتماعية	العدد	٢٤	٢٥	١٤	٩	٦	٧٨
		النسبة	%٣٠,٨	%٣٢,١	%١٧,٩	%١١,٥	% ٧,٧	%١٠٠
٣	المالية	العدد	٢٧	١٤	١٥	١٤	٨	٧٨
		النسبة	%٣٤,٦	% ١٧,٩	%١٩,٢	%١٧,٩	%١٠,٣	%١٠٠
٤	الجسمية	العدد	٢٣	٢٤	١١	١٢	٨	٧٨
		النسبة	%٢٩,٥	%٣٠,٨	%١٤,١	%١٥,٤	%١٠,٣	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١١) أن أبرز الآثار السلبية للإدمان على الإنترنت ظهرت في الجانب الاجتماعي، وأقلها في الجانب المهني. فقد أفاد ٤٩ شخصا من مجموع عينة المدمنين البالغ عددهم ٧٨، أي ما نسبته ٦٣ ٪ تقريبا أن لاستخدام الإنترنت أثاراً سلبية بشكل كبير، وكبير جدا في الجانب الاجتماعي . كما يرى ٤٧ شخصا، أي ما نسبته ٦٠٪ من عينة المدمنين أن للإنترنت أثاراً سلبية في الجانب الجسمي تتراواح ما بين كبيرة، وكبيرة جدا. ثم تلا ذلك الأثار السلبية في الجانب المالي حيث أشار ٤١ شخصا (٥٢,٥٪) إلى أن للإنترنت آثاراً سلبية تتراواح ما بين كبيرة، وكبيرة جدا. أما أقل الآثار السلبية من وجهة نظر المدمنين على الإنترنت فقد ظهرت في الجانب المهني حيث إن ما

يقارب ٤٦٪ من أفراد عينة الدراسة ٣٦ شخصا يرون إن للإنترنت آثاراً سلبية كبيرة، أو كبيرة جدا في الجانب المهني.

ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المدمنين للآثار السلبية للإدمان على الإنترنت، تم استخدم اختبار كاي تربيع كما يوضح الجدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢)
نتائج اختبار كاي تربيع للفروق في إجابات المدمنين على الإنترنت الخاصة بالنتائج السلبية للإنترنت

جوانب الحياة	قيمة كاي تربيع المحسوبة	درجات الحرية	الجدولية
المهنية	٣,٧٩	٤	٠,٤٣٤
الاجتماعية	١٩,٠٥١	٤	٠,٠٠١
المالية	١٢,٣٨٥	٤	٠,٠٠١
الجسمية	١٣,٩٢٣	٤	٠,٠٠٨

* ذات دلالـة إحصائيـة عند مستوى .(٠.٠١)

تبين من الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) للآثار الاجتماعية، والمالية، والجسمية للإدمان. حيث بلغت قيمة كاي تربيع المحسوبة للآثار الاجتماعية١٩,٠٥١ ،وللآثار المالية ١٢,٣٨٥ ،وللآثار الجسمية ١٣,٩٢٣، مقارنة بقيمة كاي الجدولية التي بلغت ٠,٠٠١ ، ٠,٠٠١، ، ٠,٠٠٨ على التوالي.

مناقشة النتائج

لقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الإدمان على الإنترنت لدى مرتادي مقاهي الإنترنت في الأردن؛ وذلك من خلال تحديد نسبة المدمنين على استخدام الإنترنت، وفيما إذا كان الإدمان يتأثر بجنس المدمن، أو حالته الاجتماعية، أو عمره. كما هدفت إلى الكشف عن اختلاف الإدمان على الإنترنت باختلاف عمر المدمن، وعدد ساعات استخدامه للإنترنت، وطبيعة المواقع التي يزورها. بالإضافة إلى معرفة الآثار السلبية التي يتركها الإدمان على الإنترنت في حياة المدمن.

وقد بينت نتائج الدراسة أن عدداً من مرتادي مقاهي الإنترنت في الأردن يعانون من الإدمان على الإنترنت كأحد الاضطربات القهرية الذي كشفت عنه الدراسات الحديثة،

وأقرت بوجوده الأوساط الطبية والعيادية. وبذلك جاءت الدراسة الحالية لتدعم نتائج العديد من الدراسات السابقة، التي تؤيد وجود هذا الاضطراب مثل (Young, 1996; Brenner, 1996; Goldberg, 1996; Greenfield, 1998;).

وكشفت نتائج الدراسة أن نسبة المدمنين من مرتادي مقاهي الإنترنت وصلت إلى ٢٣,٢ ٪ من مجموع عينة الدراسة. وتعدَ هذه النسبة مرتفعة إذا ما قورنت بالدراسات ذات العلاقة، كما هو الحال في دراسة بي ولين وشين (Bai, Lin & Chen, 2001)حيث بلغت نسبة المدمنين ١٥٪، وكذلك دراسة شيرر (Scherer, 1997) حيث بلغت نسبة المدمنين ١٣٪. و في الوقت نفسه تُعدُّ نسبة المدمنين منخفضة إذا ما قورنت بدراسة برنر (Brenner, 1996) والتي بلغت نسبة المدمنين فيها ٣٣٪ من مجموع أفراد العينة، أو دراسة يونغ ورودجرز (Young & Rodgers, 1998b) حيث بلغت نسبة المدمنين حوالي ٨٣٪ من أفراد الدارسة.

وتجدر الإشارة إلى أن التفاوت بين الدراسات السابقة في نسبة انتشار الإدمان قد يعزى إلى طريقة اختيار العينة. حيث لوحظ أن نسبة المدمنين على الإنترنت تكون مرتفعة بشكل ملحوظ لدى المشاركين في دراسات مباشرة على الإنترنت .(On-line) في حين أن نسبة الإدمان تكون معتدلة في الدراسات التي يتم اختيار عيناتها وجها لوجه.

كما أظهرت النتائج أن الإدمان على الإنترنت ضمن الدراسة الحالية لا يتأثر بمتغير الجنس، أو الحالة الاجتماعية، فقد كان متساوياً بين الذكور والإناث من جهة، والمتزوجين وغير المتزوجين من جهة أخرى. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة بيتري وغون (Petrie & Gunn, 1998)، ولكنها تختلف مع ما توصلت إليه دراسة يونغ (Young, 1996)، والتي كشفت أن الإدمان على الإنترنت هو أكثر شيوعا بين الإناث مقارنة بالذكور.

ومن جهة أخرى أوضحت النتائج أن أكبر عدد من المدمنين على الإنترنت كانوا من الفئة التي تقل أعمارها عن ٢٠ سنة، والذين شكلت نسبتهم أكثر من ٥٢,٦٪ . في حين كانت أقل فئة عمرية من المدمنين ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٣١–٤٠ سنة، حيث شكلوا ١٠,٣٪ من عينة المدمنين على الإنترنت. وبناء عليه يمكن القول: إن متوسط عمر المدمنين على الإنترنت ضمن عينة الدراسة كان ٢٤ عاما. ويُعدُّ هذا المتوسط قريباً لمتوسط أعمار المدمنين على الإنترنت في الدراسات المشابهة، مثل دراسة بيتري وغون (Petrie & Gunn, 1998) ودراسة بي ولين وشين (Bai, Lin & Chen, 2001).

وقد كشفت نتائج الدارسة الحالية أن درجة الإدمان على الإنترنت تزداد مع زيادة ساعات الاستخدام. وأن متوسط ساعات استخدام الإنترنت لدى المدمنين كان حوالي ٢٧ ساعة أسبوعيا. وهي قريبة لما ورد في معظم الدارسات السابقة، كما هو الحال في دراسة يونغ (Young, 1996) و دراسة كراوت وزملائه (Krout,et.al.,1998).

وأظهرت نتائج الدراسة أن أكبر عدد من المدمنين يعانون من الإدمان على زيارة المواقع الإباحية حيث بلغت نسبة هذه الفئة حوالي ٤٠٪ من عينة المدمنين، ثم جاء في الدرجة الثانية الإدمان على المواقع الاجتماعية والدردشة حيث بلغت نسبة زوارها من المدمنين ٣٠٪. وجاءت المواقع التجارية في المرتبة الأخيرة بالنسبة لاهتمام عينة الدراسة من المدمنين، وشكل زوارها ما نسبته ١٠٪ من مجموع عينة المدمنين. وتختلف هذه النتيجة عما جاء في العديد من الدراسات السابقة، مثل:(Greenfield, 1999; Young, 1999; Chou & Hsiao, 2000) والتي أشارت إلى أن الإدمان على المواقع الاجتماعية جاء في المرتبة الأولى، تلاها الإدمان على المواقع التعليمية/الثقافية، ومن ثم المواقع التجارية.

إلا أنه يمكن القول: إنه من الصعب الفصل بشكل تام بين الإدمان على المواقع الإباحية، أو ما يعرف بالإدمان الجنسي الافتراضي Cyber sexual addiction من جهة، والإدمان على المواقع الاجتماعية والمحادثة Chatting من جهة أخرى؛ وذلك لأن مضمون المحادثة، أو الدردشة عبر الإنترنت يكون في كثير من الأحيان جنسيا، ويدور حول إشباع مزيج من الحاجات الاجتماعية الجنسية. (Greenfield, 1999) وبناء على ذلك فإن الباحث يرى أن الاختلاف بين ما توصلت إليه الدراسة الحالية، ونتائج الدراسات الأخرى قد لا يُعدُّ اختلافا جوهريا، بل شكليا.

أما بالنسبة للآثار السلبية للإدمان على الإنترنت فقد أظهرت نتائج الدارسة أن أبرز الآثار السلبية كانت في الجانب الاجتماعي. حيث اتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة، مثل: دراسة كل من: برنر (Brenner, 1996) ودراسة شيرر .(Scherer, 1997) كما بينت النتائج أن التأثير السلبي للإدمان على الجانب المالي جاء في المرتبة الثانية. وقد يعود ذلك إلى ارتفاع تكاليف استخدام الإنترنت محليا، إذا ما قيست بمعدل دخل الفرد؛ وذلك مقارنة بالدول المتقدمة حيث التكلفة المنخفضة، والدخل المرتفع.

كما أظهرت النتائج أن الجانب المهني هو أقل الجوانب تأثرا بالإدمان على الإنترنت. وتخلتف هذه النتيجة بشكل واضح عما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، مثل

دراسة: بيرد (Beard, 2002) ودراسة جريفيثز .(Griffiths, 1996) ويمكن تعليل ذلك بأن الدراسة الحالية أجريت على مرتادي مقاهي الإنترنت، وأنه من المتوقع أن العديد منهم لا يستطيع استخدام الإنترنت خلال ساعات عمله، كما هو الحال في الدول المتقدمة، مما يجعل العمل، أو المهنة أقل عرضة للتأثر بمشكلة الإدمان. كما يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن العديد من مرتادي مقاهي الإنترنت قد يكونون من العاطلين عن العمل، ولا يشعرون بسلبيات الإنترنت في هذا الجانب.

المضامين والتوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن القول: إن الإنترنت، كأي وسيلة أخرى من وسائل التكنولوجيا الحديثة، تحمل في طياتها جوانب إيجابية واستخدامات نافعة، وفي الوقت نفسه تنطوي على سلبيات، ومخاطر كامنة في حالة إساءة استخدامها. وهذا يعني أن هناك حاجة لنشر الوعي بين مستخدمي الإنترنت لتجنب الإصابة بهذا الاضطراب، أو الوقوع في كل ما من شأنه أن يجعلهم عرضة للإدمان.

ولا شك أن نشر الوعي في هذا المجال هو مسئولية مشتركة تقع على عاتق جميع أفراد المجتمع بمختلف فئاته، كالآباء، والمعلمين، والإدراايين، والقائمين على مقاهي الإنترنت. كما يتحمل جزءا كبيرا من هذه المسئولية العاملون في ميادين الصحة النفسية، كالأطباء النفسيين، والمرشديين التربويين والنفسيين، والمتخصصين الاجتماعيين ويضعهم أمام تحدٍّ جديد للتعرف عن كثب على المتغيرات التي ترتبط بالإدمان وتشجع عليه، بالإضافة إلى معرفة أعراضه، وطرق الوقاية منه وعلاجه. فالإدمان على الإنترنت هو نفسه قد يكون عَرَضاً لوجود أشكال أخرى من الإدمان، كما أنه قد يُعدُّ مؤشرا على نمط معين من الأفراد الذين يواجهون صعوبات تكيفية في محيطهم، ويجدون في الإنترنت ملاذا للهروب، وتجنب مواجهة الواقع.

إن ما كشفت عنه الدراسة الحالية من انتشار الإدمان بين الفئة العمرية من ٢٠–٣٠ عاما هو مؤشر خطير على أن فئة الشباب هي أكثر من غيرها عرضة لهذه المشكلة. وهذا يشير إلى ضرورة دراسة خصائص هذه الفئة، والمتغيرات المرتبطة بالبيئة المحيطة، كظروفها الأسرية، والمهنية، والأكاديمية . وإن غياب الآثار السلبية للإدمان في الجانب المهني كما جاء في نتائج الدراسة مع معرفتنا بارتفاع نسبة البطالة في المجتمعات النامية



بشكل عام، يضعنا أمام إمكانية التنبؤ حول العلاقة بين البطالة والإمان على الإنترنت. كما أن ذلك قد يرتبط بما كشفت عنه اهتمامات وتفضيلات المدمنين بزيارة المواقع الإباحية التي يمكن أن تكون مؤشرا على الفراغ الذي تعاني منه فئة الشباب؛ نتيجة لضعف الاستقرار المادي، ومن ثم عدم تمكنهم من الزواج في هذه المرحلة.

ومن هنا وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

١. نشر الوعي اللازم من خلال المحاضرات والندوات التثقيفية بين فئات المجتمع حول استخدام الإنترنت ومخاطر الإفراط،أو الإساءة في استخدمه.

٢. تنظيم دورات وورش تدريبية للمتخصصين العاملين في الطب، والإرشاد، والعلاج النفسي، والمهن ذات العلاقة لرفع كفاءتهم، للتصدي لمشكلة الإدمان على الإنترنت تشخيصيا، ووقائيا، وعلاجيا.

٣. إجراء المزيد من البحوث المسحية والارتباطية المحلية للتحقق من انتشار هذه المشكلة بين فئات معينة، كالطلبة، والموظفين. بالإضافة إلى تقصي العلاقة بين الإدمان وبعض المتغيرات الأخرى، كسمات الشخصية، والظروف البيئة.

٤. زيادة مستوى الرقابة على المواقع الإباحية للحد من مخاطر الإدمان الجنسي الافتراضي.

المراجع

الدركزلي، شذى .(١٩٩٧) الإنترنت: ثروة المعلومات البحثية في الإنترنت. **آفاق الثقافة والتراث**،(١٦) ، ٣٣-٤٩ .

رتيب، أمال وعلي، أحلام، وعرفة، محمد .(٢٠٠٢) الإنترنت: رب الأسرة الجديد. **الأسرة**، العدد (١١١)، ١٦-٢٦.

الزغول، مضر .(١٩٩٧) شبكة الإنترنت: ثورة هائلة في المعلومات. **مجلة المهندس الأردني، ٦٣** (٣٢)، ١٤-١٨.

شركة الاتصالات الأردنية .(٢٠٠١) **التقرير السنوي لعام ٢٠٠١**. عمان، الأردن.

الفرح، عدنان .(٢٠٠١) **إدمان الإنترنت: عادة سلبية أم حقيقة علمية**. ورقة عمل قدمت ضمن أعمال مؤتمر الاتجاهات المعاصرة في علم النفس. الجامعة الهاشمية، أيار ٢٠٠١.

وزارة الداخلية .(١٩٩٨) **تعليمات تنظيم عمل مراكز ومقاهي الإنترنت وأسس ترخيصها**. عمان، الأردن.

American Psychiatric Association (1995). **Diagnostic and statistical manual of Mental Disorders** (Fourth edition).(DSM-IV). Washington, DC: Author.

Bai, Y-M., Lin, C-C., & Chen, J-Y., (2001). Internet addiction disorder among clients of a virtual clinic. **Psychiatric Services**, (52), 1397-1397.

Beard, K. (2002). Internet addiction: Current status and implications for employees. **Journal of Employment Counseling**,**39**(1),2-11.

Brenner, V. (1996). **An initial report on the online assessment of internet addiction: The first 30 days of the internet usage**. Available at: http://www.ccsnet.com./prep/pap/pap8b/638b012p.txt.

Chou, C., & Hsiao, M. (2000). Internet addiction , usage, gratification, and pleasure experience: The Taiwan college student's case. **Computers and Education, 35**(1), 65-80.

Garrison, J., & Long, P. (1995). Getting of the superhighway. **Health**, **9** (6), 20-22.

Goldberg, I. (1996). **Internet addiction. Electronic message posted to Research Discussion List. reseach@cmhcsys.com . Available at**: http://www. .cmhc.com/mlists/research.

Greenfield, D. (1998). **The nature of internet addiction: Psychological factors in compulsive internet use**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Boston, MA.

Griffiths, M. (1996). Behavioral addictions: An issue for everybody. **Employee Counseling Today**, **8** (3), 19-25.

Hall, A., & Parsons, J. (2001). Internet addiction: College student case study using best practices in cognitive behavior therapy. **Journal of Mental Health Counseling**, **23** (4), 312-323.

Jabs, C. (2001).Addicted to the net. **Family PC**, **8** (3), 72-79.

Kandell, J. (1998). Internent addiction on campus: the vulnerability of college students. **Cyberpsychology and Behavior**, **1** (1), 11-17.

King, S. A. (1996). **Is the internet addictive, or are addicts using the internet?** Available at: http://www.concentric.net/~astrom/iad.html.

Krout, R., Patterson, M., Lundmark, V. Kiesler, S., Mukopadhyaya, T. & Scherlis, W. (1998). Internet Paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being. **American Psychologist**, **53** (9), 1017-1031.

Loytsker, J. & Aiello, J. R. (1997). **Internet addiction and its personality correlates.** Poster presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Washington, DC, April 11, 1997.

Margonelli, L. (2000). Has the internet stolen your mate? **Health, 14** (8), 188-191.

Marks, I. (1990). Non-chemical (behavioral) addictions. **British Journal of Addiction**, (85), 1389-1394.

Mitchell, P. (2000). Internet addiction: Genuine diagnoses or not? **Lancet**, **355** (9204), 632-634.

Petrie, H., & Gunn, D. (1998). **Internet "addiction": The effects of sex , age, depression and introversion**. Paper presented at the British Psychological Society. London, 15 December 1998.

Scherer, K. (1997). College life on-line: Healthy and unhealthy internet use. **Journal of College Student Development**, **38** (6), 655-665.

Suler, J. (1996). **Why this thing is eating my life? Computer and cyber-space addiction at the "Palace" World Wide Web**. Available at: http://www1.rider.edu/~suler/psycyber/eatlife.html.

Tsai, C., & Lin, S. (2001). Analysis of attitudes toward computer networks and internet addiction of Taiwanese adolescents . **Cyberpsychology and Behavior**, **4** (3), 211-218.

Weik, P. (2000). Irbid enters Guinness Book of Record. **Jordan's Political, Economic and Cultural Weekly**. Available at: http://star.arabia.com/archive/000622.html

Young, K. (1996). **The emergence of a new clinical disorder**. Paper presented at the 104th Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada, August 15, 1996.

Young, K. (1998). **Caught in the Net**. New York: Wiley.

Young, K., & Rodgers, R. (1998b). **Internet addiction: Personality traits associated with its development.** Paper presented at the 69th Annual Meeting of the Eastern Psychological Association. April, 1998.

Young, K. (1999). Internet addiction: Evaluation and treatment. **Student British Medical Journal, 7**, 351-352.

الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية، وعلاقتها بمتغيري الجنس، والتخصص عند معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين

د. علـــي عادل الشكعـة
قسم علم النفس / كلية العلوم التربوية
نائب رئيس الجامعة للتخطيط والتطوير
جامعة النجاح الوطنية / نابلس – فلسطين

الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية، وعلاقتها بمتغيري الجنس، والتخصص عند معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين

د. علي عادل الشكعة
قسم علم النفس/كلية العلوم التربوية
نائب رئيس الجامعة للتخطيط والتطوير
جامعة النجاح الوطنية/نابلس—فلسطين

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد اتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس، إضافة إلي تحديد أثر متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما في هذه الاتجاهات. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٦٣٥) معلمٍ ومعلمة ، طبق عليها استبانة قياد الاتجاهات، التي أعدها صلاح (٢٠٠٠)، والتي اشتملت على (٧٦) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: المجال الديني – الاجتماعي (١٨) فقرة، والمجال التربوي (٣٦) فقرة، والمجال العلمي (٢٢) فقرة.

أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين، والمعلمات كانت إيجابية نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٦٠,٤٪) وحول أكثر المجالات قدرة على تفسير الدرجة الكلية للاتجاهات كان المجال العلمي، حيث أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise Regression) أنه فسر ما نسبته (٩٦,٤٪) من التباين من الاتجاهات الكلية. وفيما يتعلق بتأثر متغيري الجنس، والتخصص، والتفاعل بينهما على الاتجاهات،أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي (٢x٢) أنه توجد فروق في الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس بين الذكور، والإناث؛ ولصالح الذكور، وبين علمي، وأدبي؛ ولصالح العلمي ، بينما لم يكن التفاعل بينهما دالاً إحصائيا.

ومن خلال هذه النتائج خلص الباحث إلى عدة توصيات من أهمها ضرورة تبني وزارة التربية والتعليم العالي في السلطة الوطنية الفلسطينية إعداد مناهج خاصة بالتربية الجنسية في المدارس ، وتدريسها كباقي المواد الدراسية.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٣/١٧م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٥/٢١م

Teachers Attitudes Towards Teaching Sex Education in Palestinian Public Schools

Dr. Ali Adel Shakaa
Associate Professor in psychology,
Dep. Of Psychology, Vice, President for Planning
& Development, An-Najah N. U. Palestine

Abstract

The purpose of this study was to determine teachers attitudes towards Teaching Sex Education (TSE) in Palestinian public schools. In addition, it aimed at determining the effect of gender, specialization and the interaction on these attitudes. The sample of the study consisted of (635) teachers. A 76- item questionnaire distributed among three domains religious-social (18) items, educational (36)items, and scientific (22) items, was used for data collection.

The results revealed a positive attitude towards (TSE) in Palestinian public schools, where the percentage of response was (60.4%). In addition, the results indicated that the scientific domain was the best one in the explanation of total attitudes score, where it was explaining (96.4%) of variance of total attitude score. Also the results of the Two-Way ANOVA (2X2) indicated significant differences in attitudes towards (TSE) due to gender in favor of male, and specialization in favor of scientific, where as there were non-significant effects of the interaction between gender and specialization variable on attitudes.

Based on the study findings, the researcher recommended construction of sex education curriculum in Palestinian public schools.

الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية، وعلاقتها بمتغيري الجنس، والتخصص عند معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين

د. علي عادل الشكعة
قسم علم النفس/كلية العلوم التربوية
نائب رئيس الجامعة للتخطيط والتطوير
جامعة النجاح الوطنية/نابلس–فلسطين

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

تعد التربية الجنسية (Sex Education) من المواضيع التربوية الحيوية، والتي لاقت الاهتمام منذ القدم، وعبر الحضارات المختلفة من أجل تهذيبها بطريقة سليمة، وهي مهمة للأسرة من حيث حسن تربية الأبناء، وتوجيه سلوكهم، وللطالب من حيث تهذيب سلوكه، ومساعدته على التكيف، وللمعلم من حيث استخدام أسلوب التدريس المناسب لتدريس التربية الجنسية، وللمجتمع من حيث تكامله، وتقليل السلوكات الشاذة فيه، ولواضعي المناهج من حيث اختيار المفردات، والموضوعات الملائمة للمراحل الدراسية المختلفة، وكيفية التكامل في طرح الموضوع في المناهج الدراسية المختلفة باتساق وبدون تناقضات. ويؤكد ذلك ويست (West,1972) في إشارته إلى أن التربية الجنسية جزء من العملية التربوية، ويساهم فيها الآباء، والمعلمون، والمرشدون النفسيون في مساعدة الطفل، ومن ثم المراهق على التكيف والمحافظة على الصحة النفسية، وتطوير الشخصية المتكاملة .

وتتباين التربية الجنسية في مفهومها من مجتمع إلى آخر، ومن باحث إلى آخر، حيث يشير بيبي (١٩٩٩) إلى أنه يوجد اعتقاد عند بعضهم بأن التربية الجنسية عبارة عن شرح لتركيب الأعضاء التناسلية، وبيان وظائف هذه الأعضاء، وترى خماش (١٩٨٥) أن التربية الجنسية عملية سيكولوجية شاملة تهدف إلى إحداث أكبر قدر من التغيير، والتهذيب في المفاهيم الخاطئة المتعلقة بالجنس. ويرى علوان (١٩٧٩) أن التربية الجنسية تعليم الولد وتوعيته منذ أن يعقل القضايا التي تتعلق بالجنس، وترتبط بالغريزة.

ويشير كمال (١٩٩٤) إلى أن أهمية التربية الجنسية في حياتنا نابعة من مدى الارتباط الوثيق بين العامل الجنسي في حياتنا، والعوامل الأخرى،هي : النفسية، والاجتماعية، والسلوكية، والحضارية؛ لذلك اهتمت مختلف الحضارات بالتربية الجنسية، وتهذيبها. ففي الحضارة الإسلامية دعا الإسلام إلى تهذيبها ويظهر ذلك فيما ورد في القران الكريم، وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم، قال تعالى: ﴿ نساؤكم حرث لكم، فأتوا حرثكم أنى شئتم وقدموا لأنفسكم واتقوا الله واعلموا أنكم ملاقوه وبشر المؤمنين﴾ (البقرة،٢٢٣).

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم :«يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج ، ومن لم يستطع فعليه بالصوم، فإنه له وجاء».

ونظرا لأهمية التربية الجنسية في المدارس اهتم التربويون بذلك، ولمختلف المراحل الدراسية، وركزوا على الصفات التي يجب أن يتصف بها معلمو التربية الجنسية؛ حيث أشار زهران (١٩٧٧) إلى الصفات الآتية:

١- الإلمام بخصائص النمو في جميع مراحله، والحقائق المتصلة بالتناسل.

٢- فهم مشاكل المراهقة، والمساهمة في حلها.

٣- متابعة الدراسات الخاصة بالتربية الجنسية.

٤- حسن اختيار الألفاظ العلمية، والابتعاد عن الألفاظ العامة.

٥- اتساع الأفق، ورحابة الصدر، وطول البال، والحكمة.

والتربية الجنسية ليست وليدة للصدفة، وإنما يوجد لها أهداف أساسية تسعى لتحقيقها، ومن أهم هذه الأهداف، كما يشير علي (١٩٩٢) إلى ما يلي:

١- العناية بالفرد، ورعايته، وذلك من خلال تفهمه لطبيعته الجنسية، من خلال تزويده بالمعلومات العلمية المتصلة بذلك.

٢- تنمية الاتجاهات الإيجابية الجنسية عند كلا الجنسين، منعا للشذوذ الجنسي.

٣- تنمية قدرات الفرد على ضبط دوافعه الجنسية.

٤- إعداد الفرد، ومساعدته في بناء حياة زوجية سعيدة.

٥- التربية من أجل بناء علاقات إنسانية اجتماعية، وخلقية بين الأفراد.

ونظرا لأهمية موضوع التربية الجنسية اهتمت عدة دراسات بدراسته، سواء أكان

ذلك في البيئة العربية أم الأجنبية. ومن الدراسات العربية دراسة نور الدين (٢٠٠٤) ، وصلاح(٢٠٠٠) ، وطاميش (١٩٩٦)، وعبد التواب (١٩٩٠). ومن الدراسات الأجنبية دراسات كل من (Van-Osat et al.,1994): ؛(Corft & Linda,1992)؛ (Eghbal,1980).

ففي دراسة قام بها نور الدين(٢٠٠٤) حول موضوعات التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية بالمرحة الإعدادية بمملكة البحرين، حيث تم تحليل كتب الأول ، والثاني، والثالث الإعدادي ، والتي اشتملت على (١٢٨) موضوعٍ ، والتي قسمت إلى فقرات بلغت في مجملها (١٥٣٠) فقرة، وبعد التحليل تبين أن الفقرات المرتبطة بالتربية الجنسية بلغت (١٣٤) فقرة، وتمثل نسبة مقدارها (٨,٧٦٪). وجاء كتاب الأول الإعدادي في المرتبة الأولى ، ويليه الثاني الإعدادي، وأخيرا الثالث الإعدادي. وقد كانت معظم الموضوعات حول أحكام البلوغ في الإسلام.

وقام صلاح (٢٠٠٠) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس، إضافة إلى تحديد أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، والتخصص، والخبرة في تلك الاتجاهات ، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٨٤٠) معلمٍ ومعلمة، طبق عليهم استبانة الاتجاهات المكونة من (٧٦) فقرة، أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية للاستجابة للاتجاهات الكلية كانت (٥٩٪). كما أظهرت وجود فروق في الاتجاهات تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي ، والمرحلة الدراسية ، والتخصص ، والخبرة.

وفي دراسة قام بها عبدالتواب (١٩٩٠) بهدف التعرف على واقع التربية الجنسية في التعليم الثانوي في مصر، ومدى مناسبة هذا الواقع لطبيعة المرحلة الثانوية؛ و لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (١١٨٦) طالبٍ وطالبة من الصف الثالث الثانوي، منهم (٥٣٤) طالب وطالبة من التعليم الثانوي العام ، و(٦٥٢) طالبٍ وطالبة من التعليم الثانوي الفني. أظهرت نتائج الدراسة أن المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية، ممثلة في منهاجي اللغة العربية، والأحياء، تفسح قدرا قليلا للمجالات المتعلقة بالتربية الجنسية. ومن خلال تحليل المنهاجين تبين أن التركيز فيها كان منصبا على الجانب المعرفي، مع إهمال الجانبين الوجداني، والمهاري؛ إضافة إلى أن اتجاهات المعلمين كانت سلبية نحو أهمية التربية الجنسية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة التعليم

الثانوي العام، والفني، ولصالح العام، وكذلك بين الذكور، والإناث، ولصالح الذكور.

وفي دراسة فان أوست وآخرين (Van-Oast et al., 1994) بهدف التعرف على وجهات نظر المديرين، والمعلمين حول التربية الجنسية ، تم اختيار المعلمين، والمديرين، من (٤٠٠) مدرسة ثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اتجاهات إيجابية نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس الحكومية الثانوية في فلاندرز.

وفي دراسة قام بها كروفت وليندا (Croft & Linda, 1992) بهدف معرفة الإدراك الجنسي لأولياء الأمور، والشباب، والمعلمين، واتجاهاتهم نحو التربية الجنسية. تكونت عينة الدراسة من (٥٩٩) مراهقٍ، و(٤٣) من أولياء الأمور، و (١٠٦) معلمٍ. أظهرت نتائج الدراسة اتفاق كل من أولياء الأمور، والمعلمين، على أفكار متشابهة حول التربية الجنسية، وضرورة طرح طرق جديدة لتقوية الجهود التعاونية بين أولياء الأمور، والمعلمين.

وفي دراسة قام بها ديفد (David,1984) بهدف تطوير نموذج لتدريس التربية الجنسية لمعلمي المرحلة الثانوية في ولاية والينوي في أمريكا ، حيث تم إعداد استبانة للمعلمين، وتم توزيعها على (٦٩٩) معلمٍ ومعلمة للمرحلة الثانوية، أعيد منها (٣٩١) أي ما نسبته (٥٧٪) وأظهرت نتائج مربع كاي للمقارنات تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية ، والتدين ما يلي:

- طرح المعلمون الذين تزيد أعمارهم على (٤٠) سنة مواضيع في التربية الجنسية أكثر ممن هم دون سن (٤٠) عاما.
- اتفاق جميع أفراد العينة على المواضيع التي تتضمن الأمراض الجنسية، بينما كانت أقل المواضيع اتفاقا الحديث عن العادة السرية ، واللواط ، وممارسة الجنس خارج نطاق الحياة الزوجية.
- إن البروتستنت طرحوا مواضيع في التربية الجنسية أكثر من غير البروتستنت.

وفي دراسة قام بها أنتوني (Antony,1984) بهدف التعرف على اتجاهات المعلمين، وأولياء الأمور نحو تدريس التربية الجنسية بواسطة التلفزيون التعليمي، كوسيلة تعليمية لطلبة المرحلة الأساسية، ونحو الوسائل الصوتية، والمرئية لبرامج التثقيف الجنسي التي تم استخدامها في اليونان. أجريت الدراسة على (١١٦) معلمٍ ، و(١٧٥) من أولياء الأمور.

تمت مشاهدة فيلم فيديو حول التربية الجنسية من قبل أفراد العينة، ومن ثم تمت الاستجابة مباشرة على استبانة مكونة من (٤٤) فقرة حول التربية الجنسية، أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

– وجود ميل محبب عند كل من المعلمين، وأولياء الأمور نحو تدريس التربية الجنسية باستخدام التلفزيون التعليمي.

– وجود اتجاهات إيجابية عند كل من المعلمين، وأولياء الأمور نحو استخدام الوسائل السمعية والمرئية للتربية الجنسية.

– وجود اختلاف في وجهات النظر بين المعلمين، والمعلمات.

وفي دراسة قامت بها إقبال (Eghbal,1980) بهدف التعرف على اتجاهات الطلبة، والمعلمين، وأولياء الأمور نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس الثانوية في طهران (إيران)، تكونت عينة الدراسة من (٦٣٢) شخصٍ، وذلك بواقع (٤٣٣) طالبٍ، و(١٠٠) معلمٍ، و(٩٩) من أولياء الأمور. أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

– زيادة نسبة المؤيدين لتدريس التربية الجنسية عن نسبة المعارضين.

– إن أولياء الأمور، والطلبة، والمعلمين الذين لديهم تأثر بالتطورات الحديثة كان لهم مواقف أكثر إيجابية من التعليم الجنسي مقارنة بالمحافظين.

– الطالبات أكثر تحمسا للتربية الجنسية من الشباب.

– لا توجد فروق في الاتجاهات بين المعلمين، والمعلمات.

– الأمهات أعطين انطباعا إيجابيا نحو تدريس التربية الجنسية أكثر من الآباء.

– لا توجد فروق في الاتجاهات نحو التربية الجنسية بين الطلبة، والمعلمين.

– لا توجد فروق في الاتجاهات نحو التربية الجنسية تُعزى لمتغير العمر.

– إن المنتمين لطبقة اقتصادية، واجتماعية عالية، كانوا أكثر اهتماما بالتربية الجنسية من المنتمين إلى الطبقات الفقيرة.

وفي ضوء عرض الدراسات السابقة تبين أن هناك حاجة إلى المزيد من الدراسات في المجال، وهذا بدوره يؤكد أهمية إجراء مثل هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة :

من خلال عمل الباحث في التدريس في القطاع الجامعي للمساقات النفسية التي لها علاقة بالتربية الجنسية ، لاحظ أن هناك ردود فعل متباينة لدى الطلبة، فبعضهم ينتابه الخجل، والآخر ينتابه الضحك عند إثارة أي موضوع مرتبط بالتربية الجنسية، وهذا بمثابة مؤشر على ضعف فاعلية دور كل من الأسرة، والمدرسة في التأثير على الاتجاهات نحو التربية الجنسية عند الطلبة في مرحلة مبكرة قبل التحاقهم بالجامعة، والانخراط في المجتمع بطريقة سليمة تساعدهم على حسن التكيف، بدلا من الاستغراب، وسوء التكيف في المواقف التي تثار فيها المواضيع المرتبطة بالتربية الجنسية، ونظرا لحساسية الموضوع، ولما لدراسته من أبعاد تربوية بناءه على مستوى المدرسة؛ وذلك لكونها تمثل القاعدة الأساس في صقل الشخصية من كل جوانبها، إضافة إلى أن غالبية أفراد الشعب يمرون من خلالها ، وفيها يتم إيجاد النواة الأولى لتشكيل الاتجاهات نحو التربية الجنسية، لا بد من إجراء دراسات علمية في الموضوع من هنا جاءت الدراسة الحالية مكملة للجهود البحثية التي قام بها الباحث صلاح (٢٠٠٠) في فلسطين ، وبالتحديد يمكن إيجاز مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساولات الآتية:

١ - ما اتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية ؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الاتجاهات؟

٢– ما القدرة التفسيرية لمجالات الاتجاهات المختلفة في تفسير الاتجاهات الكلية؟

٣– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في اتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية في فلسطين تُعزى لمتغيري الجنس، والتخصص، والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على:

١– اتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس.

٢– الفروق بين مجالات الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس ،

وأكثر المجالات مساهمة في تفسير الاتجاهات الكلية نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس الحكومية الفلسطينية.

٣– أثر متغيري الجنس، والتخصص، والتفاعل بينهما في اتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس.

أهمية الدراسة:

نظرا لتميز العصر الحديث بالتسارع في مختلف ميادين الحياة ، فإنه يقع على عاتق التربويين العاملين في إعداد المناهج الدراسية مواكبة مثل هذا التسارع، والحداثة في المناهج العلمية حتى لا يحدث هناك فجوة بين الطلبة في فلسطين، والبلاد الأخرى، وعلى وجه الخصوص الطلبة الذين يذهبون للدراسة في الجامعات الأجنبية ، ومن ثم سوء التكيف الاجتماعي لديهم. وتعدّ التربية الجنسية من المواضيع البحثية المهمة في الدول الأجنبية ، ولكن البحث فيها نظرا لحساسيته في الدول العربية عامة، وفلسطين خاصة مازال ضحلا ، من هنا تظهر أهمية إجراء مثل هذه الدراسة، ويمكن إيجازها فيما يلي:

١– تعدّ هذه الدراسة تكملة للجهود التي قام بها صلاح (٢٠٠٠) حيث إن الدراسة الحالية تمتاز بدراسة أكثر مجالات الاتجاهات تأثيرا في تفسير الاتجاهات الكلية، ودراسة التفاعل بين متغيري الجنس، والتخصص عند المعلمين، والمعلمات في اتجاهاتهم نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس الحكومية في فلسطين.

٢– يتوقع من خلال نتائج الدراسة الحالية إفادة العاملين في إعداد المناهج الفلسطينية؛ وذلك من خلال إعطائهم تصوراً واضحاً عن اتجاهات المعلمين، والمعلمات نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس ، ومن ثم بناء تصور لإعداد مناهج خاصة للتربية الجنسية ، وإعداد المعلمين، وأسر الطلبة بما يتلاءم مع ذلك.

٣– يتوقع من خلال نتائج الدراسة التعرف على القدرة التفسيرية لمجالات الاتجاهات المختلفة في تفسير الاتجاهات الكلية، إضافة إلى أثر متغيري الجنس، والتخصص، والتفاعل بينهما في اتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية .

٤– يتوقع من خلال الإطار النظري للدراسة، وما تتوصل إليه من نتائج المساهمة في إثراء

المكتبة العربية بمثل هذه المواضيع ، إضافة إلى مساعدة الباحثين المهتمين في إجراء دراسات في الموضوع.

مجالات الدراسة :

١- المجال المكاني :

المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين.

٢- المجال البشري :

معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين.

٣- المجال الزماني :

أجريت الدراسة في الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١م.

مصطلحات الدراسة :

الاتجاه :

يعرفه صالح (١٩٧٢) بأنه مجموعة استجابات القبول، أو الرفض التي تتعلق بموضوع جدلي معين، والمقصود بالموضوع الجدلي موضوع اجتماعي يقبل المناقشة.

ويعرفه زهران (١٩٧٤) بأنه استعداد نفسي، وتهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة، أو السالبة نحو أشخاص ، أو أشياء، أو موضوعات، أو مواقف ، أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة.

التربية الجنسية :

هي عملية سيكولوجية شاملة تهدف إلى إحداث أكبر قدر من التغيير والتهذيب في المفاهيم الخاطئة المتعلقة بالجنس (خماش ،١٩٨٥).

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

استخدم المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات جنين، وطولكرم ، وقلقيلية ، ونابلس ، وسلفيت، والبالغ عددهم كما ورد في سجلات وزارة التربية والتعليم (٧٠٠٨) معلمٍ ومعلمة؛ وذلك بواقع (٣٥٩٤) معلمٍ، و(٣٤١٤) معلمة.

عينة الدراسة :

أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٣٥) معلمٍ ومعلمة، وبنسبة تمثيل (٩٪) تقريباً من مجتمع الدراسة ، وقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية المنتظمة، حيث تم تحديد المحافظات أولا، ومن ثم تحديد مدارس الذكور، والإناث في كل محافظة، ومن ثم تم اختيار العينة بطريقة عشوائية منتظمة.

والجدول رقم (١) يبين توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

الجدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيري الجنس، والتخصص

الجنس	إنساني		علمي		المجموع
	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	
ذكر	٣٧,٣	٢٣٧	٢٥	١٥٩	٣٩٦
أنثى	٢٢	١٤٠	١٥,٦	٩٩	٢٣٩
المجموع	٥٩,٤	٣٧٧	٤٠,٦	٢٥٨	٦٥٣

أداة الدراسة :

من أجل قياس الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس استخدمت الاستبانة التي طورها صلاح (٢٠٠٠) حيث اشتملت الأداة على (٧٦) فقرة، أعدت بطريقة ليكرت، وتتطلب الاستجابة عنها بخمس استجابات هي: أوافق بشدة (٥) درجات، أوافق (٤) درجات، غير متأكد (٣) درجات، لا أوافق (٢) درجة، لا أوافق بشدة (١) درجة ، هذا بالنسبة للفقرات الإيجابية، أما بالنسبة للفقرات السلبية، فقد تم عكسها قبل إجراء المعالجات الإحصائية، وقد تم توزيع الفقرات على ثلاثة مجالات، كما في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

مجالات الاستبانة وتوزيع الفقرات الإيجابية، والسلبية

المجالات	عدد الفقرات	الفقرات	الفقرات الإيجابية	الفقرات السلبية
المجال الديني-الاجتماعي	١٨	١-١٨	١،٢،٥،٧،٨،٩،١٠،١٢، ١٥،١٦	٣،٤،٦،١١،١٣،١٤،١٧،١٨
المجال التربوي	٣٦	١٩-٥٤	١٩،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦، ٢٧،٢٨،٢٩،٣٠،٣١،٣٣،٣٤، ٣٥،٣٦،٣٧،٣٩،٤٠،٤٢، ٤٥،٤٧،٤٩،٥٢،٥٤	٢٠،٢١،٣١،٣٢،٣٨،٤١، ٤٣،٤٤،٤٦،٤٨،٥٠،٥١،٥٣
المجال العلمي	٢٢	٥٥-٧٦	٥٥،٧٢،٧٣،٧٥،٧٦	٥٦،٥٧،٥٨،٦٠،٦١،٦٢، ٦٣،٦٤،٦٥،٦٦،٦٧،٦٨،٦٩، ٧٠،٧١،٧٤.
المجموع	٧٦			

صدق الاستبانة :

الاستبانة الحالية صادقة، حيث تم استخراج صدقها، وبنائها من قبل صلاح (٢٠٠٠) باستخدام صدق المحكمين، وللتأكيد على صدقها في الدراسة الحالية تم استخراج صدق الاتساق الداخلي عن طريق استخراج معامل الارتباط لبيرسون للعلاقة بين كل فقرة ومجالاتها، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (٦٠) معلما ومعلمة، بواقع (٣٠) معلما، و(٣٠) معلمة، لم يتم تضمينهم في عينة الدراسة النهائية، والملحق رقم (١) يبين الاستبانة والارتباط لكل فقرة مع مجالها.

ثبات الأداة :

من أجل تحديد ثبات الأداة بصورتها الأولية اعتمد التطبيق الذي تم إجراؤه على (٦٠) معلما، ومعلمة للصدق ، حيث تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لتحديد الثبات، ونتائج الجدول رقم (٣) تبين ذلك.

الجدول رقم (٣)

ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ الفا

المجالات	الثبات
المجال الديني–الاجتماعي	٠,٨٨
المجال التربوي	٠,٩٣
المجال العلمي	٠,٩٤
الثبات الكلي للاستبانة	٠,٩٥

يتضح من الجدول رقم (٣) أن ثبات الاستبانة تراوح ما بين (٠,٨٨– ٠,٩٤) على المجالات، والدرجة الكلية (٠,٩٥) وجميع معاملات الثبات جيدة لأغراض الدراسة.

إضافة إلى أن جميع معاملات الثبات كانت أعلى من (٠,٧٠) المقبول تربوياً، كما يشير إلى ذلك نونالي(Nunnally, 1978).

متغيرات الدراسة :

أ– المتغيرات التصنيفية (Classificatory variables) :

١– الجنس، وله مستويان : (ذكر ، أنثي).

٢– التخصص، وله مستويان : (علمي ، أدبي).

ب– المتغيرات التابعة : (Dependent variables) تتمثل في استجابة أفراد عينة الدراسة بفقرات استبانة قياس الاتجاهات، ومجالاتها، والدرجة الكلية للاتجاهات.

المعالجات الإحصائية :

من أجل معالجة البيانات استخدم البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية :

١– المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية من أجل تحديد اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس .

٢– تحليل التباين متعدد القياسات التابعة (MANOVA) باستخدام اختبار هوتلنج تريس (Hotelling's Trace)، واختبار سداك (Sidak Test) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية لتحديد الفروق بين المجالات.

٣– معامل الارتباط لبيرسون (Pearson Correlation) لتحديد العلاقة بين الفقرات، ومجالاتها، واستخراج صدق الاتساق الداخلي.

٤– الانحدار المتدرج (R^2) (Stepwise Regression) لتحديد أكثر المجالات قدرة في تفسير الاتجاهات الكلية نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس.

٥– تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) بأخذ صورة (٢x٢) من أجل تحديد أثر متغير الجنس، والتخصص، والتفاعل بينهما في التأثير على الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولاً : النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول، والذي نصه :

ما اتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الاتجاهات؟

للإجابة عن الشق الأول من التساؤل استخدمت المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية. و الجدول رقم (٤) يُبين نتائج هذا التحليل .

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لاتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية
(ن = ٦٣٥)

المجالات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية (٪)	مستوى الاتجاهات*
المجال الديني – الاجتماعي	٣,١٢	٦٢,٤	إيجابية
المجال التربوي	٢,٩٥	٥٩	سلبية
المجال العلمي	٢,٩٨	٥٩,٦	سلبية
الاتجاهات الكلية	٣,٠٢	٦٠,٤	إيجابية

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.
** ٦٠٪ فأكثر اتجاهات إيجابية، أقل من (٦٠٪) اتجاهات سلبية (حمدي، ١٩٩١)

يتضح من الجدول رقم (٤) أن اتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية كانت إيجابية على المجال الديني – الاجتماعي، وسلبية على المجالين التربوي، والعلمي، وفيما يتعلق بالاتجاهات الكلية نحو تدريس التربية الجنسية كانت إيجابية، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٦٠,٤٪).

ومن أجل الإجابة عن الشق الثاني من التساؤل استخدم تحليل التباين متعدد القياسات التابعة (MANOVA) باستخدام اختبار هوتلنج تريس (Hotelling's Trace)، واختبار سداك (Sidak Test) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية لتحديد الفروق بين المجالات، كما هو مبين في الجدولين رقمي (٥) ، (٦).

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين متعدد القياسات التابعة (MANOVA) للفروق بين مجالات الاتجاهات

قيمة اختبار هوتلنج	(ف) التقريبية	درجات حرية البسط	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة*
٠,٢٧٨	٨٧,٩٧	٢	٦٣٣	٠,٠٠٠١*

*دال إحصائيا

ويتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين مجالات الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية .

ولتحديد بين أي المجالات كانت الفروق،تم استخدم اختبار سداك (Sidak Test) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية؛ ونتائج الجدول رقم (٦) تبين ذلك.

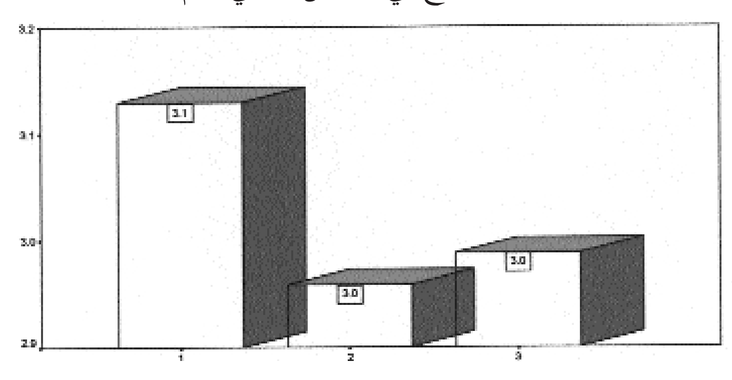
الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار سداك لدلالة الفروق بين مجالات الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية

المجالات	المتوسط الحسابي	المجال الديني – الاجتماعي	المجال التربوي	المجال العلمي
المجال الديني – الاجتماعي	٣,١٢		٠,١٧*	٠,١٤*
المجال التربوي	٢,٩٥			٠,٠٢–
المجال العلمي	٢,٩٨			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

ويتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المجال الديني– الاجتماعي، والمجالين (التربوي، والعلمي)، ولصالح المجال الديني الاجتماعي، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا بين المجالين (التربوي، والعلمي)، وتبدو هذه النتيجة بوضوح في الشكل البياني رقم (١).



الشكل رقم (١)

المتوسطات الحسابية لمجالات الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية

١- المجال الديني الاجتماعي ٢- المجال التربوي ٣- المجال العلمي

ومن خلال عرض نتائج الجدول رقم (٤) تبين أن اتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية كانت إيجابية الدرجة الكلية للاتجاهات ، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج عدد من الدراسات (صلاح، ٢٠٠٠؛ Egball, 1980 ؛Van Oast, et al., 1994) حيث كانت الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية في هذه الدراسات إيجابية. بينما لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبدالتواب (١٩٩٠)، والتي أظهرت أن الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية كانت سلبية، ومثل هذا الاختلاف قد يعود إلى التباين في المعارف، والمعلومات المتوافرة لدى الأفراد، حول أهمية دراسة التربية الجنسية، ويؤكد ذلك عبدالحميد (١٩٧٦) في إشارته إلى أن البعد المعرفي هو أحد المكونات الأساسية لتكوين الاتجاهات، حيث إن المكونات الرئيسة للاتجاهات هي : البعد المعرفي، والبعد الانفعالي، والبعد التقويمي. والتباين في مثل هذه الإبعاد بين أفراد العينات من دراسة إلى أخري يقود إلى التباين والاختلاف بين نتائج هذه الدراسات.

وفيما يتعلق بالفروق بين مجالات الاتجاهات، أظهرت نتائج تحليل التباين متعدد القياسات التابعة (MANOVA) باستخدام اختبار هوتلنج تريس (Hotelling's Trace) انظر

الجدول (رقم٥)، ونتائج اختبار سداك (Sidak Test) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية انظر الجدول (رقم ٦) ، والشكل البياني رقم (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المجال الديني - الاجتماعي، والمجالين (التربوي، والعلمي) ولصالح المجال الديني الاجتماعي، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا بين المجالين (التربوي، والعلمي)، ومثل هذه النتيجة تعني أن الوازع الديني، والعادات، والتقاليد السائدة في المجتمع هي من المحددات الأساسية في تكوين الاتجاهات نحو التربية الجنسية عند المعلمين.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني، والذي نصه:

ما القدرة التفسيرية لمجالات الاتجاهات المختلفة في تفسير الاتجاهات الكلية ؟

للإجابة عن التساؤل استخدم الانحدار المتدرج (Stepwise Regression)؛ وذلك على عدّ أن المجالات الثلاثة تفسر ما نسبته (١٠٠٪) من الاتجاهات، ونتائج الجدول رقم (٧) تبين ذلك.

الجدول رقم (٧)
خلاصة نتائج تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise Regression)
للقدرة التفسيرية لمجالات الاتجاهات على تفسير الدرجة الكلية للاتجاهات

المجـــالات	القيمة (٪)
المجال العلمي	٩٦,٤
المجال الديني – الاجتماعي	٢,٣
المجال التربوي	١,٣
المجموع	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٧) إن المجال العلمي يفسر ما نسبته (٩٦,٤٪) من الاتجاهات الكلية نحو تدريس التربية الجنسية، يليه المجال الديني – الاجتماعي حيث يفسر ما نسبته (٢,٣٪) من الاتجاهات الكلية نحو تدريس التربية الجنسية، وأخيرا المجال التربوي حيث يفسر ما نسبته (١,٣٪) من الاتجاهات الكلية نحو تدريس التربية الجنسية. ومثل هذه النتيجة تقودنا إلى التوصية بالاكتفاء في المجال العلمي عند الرغبة في قياس الاتجاهات الكلية نحو تدريس التربية الجنسية.والسبب الرئيس في ظهور مثل هذه النتيجة يعود إلى وجود وعي لدى المعلمين، على أن دراسة المواد العلمية لاحقا، مثل:

الطب، والبيولوجيا، والفسيولوجيا تتطلب من الطالب أن يكون ملما بالأعضاء التناسلية مثلا، إضافة إلى أن الاهتمام بمثل هذه الموضوعات يكون بدرجة كبيرة في المواد العلمية في المدرسة مقارنة بالمواضيع الأدبية.

ثالثا : النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث، والذي نصه :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في اتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية في فلسطين تُعزى لمتغيري الجنس، والتخصص، والتفاعل بينهما ؟

للإجابة عن التساؤل استخدم تحليل التباين الثنائي بأحد صوره (٢x٢) حيث تبين نتائج الجدولين رقمي (٨) و (٩) المتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الثنائي للاتجاهات تبعا لمتغيري الجنس، والتخصص، والتفاعل بينهما .

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية في فلسطين مفصلة بحسب متغيري الجنس، والتخصص

المجـالات	التخصص / الجنسي	علمي	أدبي	المتوسط المعدل
المجـــال الثقافـــي–الاجتماعي	ذكر	٣,٢٥	٣,١١	٣,١٨
	أنثى	٣,١٢	٣,٠٣	٣,٠٢
	المتوسط المعدل	٣,١٩	٣,٠٦	٣,١٢
المجال التربوي	ذكر	٣,٠٩	٢,٩٩	٣,٠٤
	أنثى	٢,٩٢	٢,٧٦	٢,٨٤
	المتوسط المعدل	٣,٠١	٢,٨٨	٢,٩٥
المجال العلمي	ذكر	٣,١٦	٢,٩٩	٣,٠٧
	أنثى	٢,٩٣	٢,٨٢	٢,٨٧
	المتوسط المعدل	٣,٠٤	٢,٩٠	٢,٩٨
الاتجاهات الكلية	ذكر	٣,١٧	٣,٠٣	٣,١٠
	أنثى	٢,٩٩	٢,٨٦	٢,٩٥
	المتوسط المعدل	٣,٠٨	٢,٩٥	٣,٠٢

الجدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في اتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية في فلسطين بحسب متغيري الجنس، والتخصص، والتفاعل بينهما

المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحراف	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة *
المجال الديني- الاجتماعي	الجنس	١	١,٩٠	١,٩٠	٢,٧٤	٠,٠٩
	التخصص	١	٢,٣٦	٢,٣٦	٣,٣٩	٠,٠٦
	الجنس × التخصص	١	٠,٠٣٩	٠,٠٣٩	٠,٠٤٣	٠,٠٨
	الخطأ	٦٣١	٤٣٨,٤٧	٠,٦٩		
	المجموع	٦٣٤	٤٤٢,٩٧			
المجال التربوي	الجنس	١	٥,٨٩	٥,٨٩	٩,٨٩	٠,٠٠٢*
	التخصص	١	٢,٤٤	٢,٤٤	٤,١٠	٠,٠٤*
	الجنس × التخصص	١	٠,١٣	٠,١٣	٠,٢٢	٠,٦٣
	الخطأ	٦٣١	٣٧٥,٩٢	٠,٥٩		
	المجموع	٦٣٤	٣٨٤,٧٠			
المجال العلمي	الجنس	١	٥,٦٦	٥,٦٦	٨,٢٤	٠,٠٠٤*
	التخصص	١	٢,٨٣	٢,٨٣	٤,١٣	٠,٠٤*
	الجنس × التخصص	١	٠,١١	٠,١١	٠,١٦	٠,٦٨
	الخطأ	٦٣١	٤٣٣,٢٢	٠,٦٨		
	المجموع	٦٣٤	٤٤٢,٠٩			
الاتجاهات الكلية	الجنس	١	٤,٢٥	٤,٢٥	٦,٨٠	٠,٠٠٩*
	التخصص	١	٢,٥٢	٢,٥٤	٤,٠٦	٠,٠٤*
	الجنس × التخصص	١	٠,٠٢١	٠,٠٢١	٠,٠٠٤	٠,٩٥
	الخطأ	٦٣١	٣٩٤,٤٧	٠,٦٢		
	المجموع	٦٣٤	٤٠١,٤٩			

* دال إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في اتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية في فلسطين على المجال الديني- الاجتماعي تُعزى لمتغيري الجنس، والتخصص، والتفاعل بينهما، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً على المجالين التربوي، والعلمي تبعا لمتغيري الجنس، والتخصص، ولكن لم يكن التفاعل دال إحصائيا.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس كانت الفروق بين الذكور، والإناث لصالح الذكور، وفيما يتعلق بالتخصص كانت الفروق دالة بين العلمي، والأدبي لصالح العلمي.

وفيما يتعلق بظهور الفروق تبعا لمتغير الجنس، ولصالح الذكور يعود إلى عادات، وتقاليد المجتمع الفلسطيني كمجتمع شرقي، والذي يعطي الدور القيادي للذكور، ومن ثم اكتساب الجرأة والشجاعة لمناقشة مختلف المواضيع مع أولياء الأمور ، بينما يغلب طابع الخجل العام، وقلة النقاش عند الفتيات، وعلى وجه الخصوص المواضيع المرتبطة بالتربية الجنسية، وجاءت مثل هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة صلاح (٢٠٠٠) والتي أظهرت وجود فروق في الاتجاهات الكلية نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس بين المعلمين، والمعلمات، ولصالح المعلمين.

وفيما يتعلق بمتغير التخصص، كانت الفروق لصالح العلمي مقارنة بالأدبي؛ وذلك لأن المعلمين من أصحاب التخصصات العلمية يقومون بدراسة العديد من المواضيع المرتبطة بالتربية الجنسية أثناء دراستهم الجامعية، إضافة إلى أنه من خلال تدريسهم لمادتي الأحياء والعلوم في المدارس يتم التوصل ومعرفة العديد من الحقائق العلمية الأساسية، والمفيدة لجميع إفراد المجتمع، ومن كلا الجنسين، مثل التكاثر، والأمراض التناسلية، وأسبابها، والوقاية منها، وضبط النسل، والفروقات الجنسية بين الجنسين، والاعتبارات الوراثية المرتبطة بالزواج من الأقارب. وإلمام أصحاب التخصص العلمي بمثل هذه المعلومات يشجعهم بدرجة كبيرة على تكوين اتجاهات إيجابية نحو التربية الجنسية، وتدريسها في المدارس مقارنة بأصحاب التخصص الأدبي حيث– كما أشار عبد الحميد (١٩٧٦) – إن البعد المعرفي أساس لتكوين الاتجاهات، ويشكل القاعدة التي تبنى عليها الأبعاد الأخرى للاتجاهات. وأيضا جاءت نتائج الدراسة متفقة مع نتائج دراسة صلاح (٢٠٠٠) والتي أظهرت وجود فروق في الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس بين التخصصين العلمي، والأدبي، ولصالح أصحاب التخصص العلمي.

وفيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري الجنس، والتخصص بتأثيرهما في الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس لم يكن هناك تفاعل دال إحصائيا. وذلك على الرغم من تأثيرهما بصورة منفردة في مثل هذه الاتجاهات.

الاستنتاجات :

في ضوء أهداف الدراسة، ونتائجها يستنتج الباحث ما يلي :

١- إن اتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية كانت إيجابية، ولكن بدرجة متوسطة، وليست قوية.

٢- إن أكثر المجالات قدرة على تفسير اتجاهات معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية كان المجال العلمي حيث فسر ما نسبته (٩٦,٤٪) من الاتجاهات الكلية، ومن ثم صلاحيته بمفرده لقياس الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية.

٣- إن اتجاهات المعلمين كانت أكثر إيجابية من الإناث، كذلك المعلمين والمعلمات في التخصص العلمي أكثر إيجابية من التخصص الأدبي.

٤- لم يكن أي دور يذكر لتأثير التفاعل بين متغيري الجنس، والتخصص في اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية.

التوصيات :

في ضوء أهداف الدراسة، ونتائجها يوصي الباحث بما يلي :

١- ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم العالي في السلطة الوطنية الفلسطينية بتفريد منهاج خاص للتربية الجنسية في المدارس الفلسطينية، مع الأخذ بعين الاعتبار عقد دورات للتوعية لأولياء الأمور، والمعلمين، ومديري المدارس، إضافة إلى مراعاة إعطائه على مراحل، وفي العمر المناسب، حيث يكون في البداية من خلال التكامل في المواد الدراسية مثل العلوم ، والأحياء، والتربية الإسلامية، حتى يتم تفريده كمنهاج مستقل.

٢- ضرورة التكامل بين دور المدرسة، وأولياء الأمور في الجوانب المتعلقة بالتربية الجنسية، وضرورة تشجيع النقاش من قبل أولياء الأمور لأبنائهم من أجل حسن التوجيه، وتجنب الوقوع في المشكلات المرتبطة بالناحية الجنسية.

٣- ضرورة استشارة المختصين في المجال من أجل الوصول إلى أفضل السبل لتفريد منهاج التربية الجنسية في المدارس الفلسطينية.

٤- إجراء دراسة حول اتجاهات الأكاديميين في الجامعات، ورجال الدين نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس، ومدى الحاجة إلى وجود منهاج منفصل خاص بذلك.

٥- إجراء دراسة حول اتجاهات أعضاء المجلس التشريعي في السلطة الوطنية الفلسطينية نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس.

٦- إجراء دراسة حول اتجاهات كل من أولياء الأمور، ومديري المدارس، والطلبة، والمعلمين نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس الفلسطينية.

المراجع

حمدي، نرجس .(١٩٩١). اتجاهات مدرسي كليات المجتمع، والجامعات الأردنية نحو تكنولوجيا التعليم، دراسات: **سلسلة العلوم الإنسانية، (الجامعة الأردنية)، ٨ (١)**، ١٣٠-١٦٢.

الخماش، أميمة موسى .(١٩٨٥). **سيكولوجية التربية الجنسية عند الأطفال.**

بيبي، سيرل .(١٩٩٩). **التربية الجنسية**، (ترجمة محمد رمضان، وبخيت إسكندر)، الإسكندرية، مصر: دار المعارف .

زهران، حامد، عبد السلام .(١٩٧٤). **علم النفس الاجتماعي** (الطبعة الثالثة). القاهرة، مصر : عالم الكتب .

زهران حامد، عبد السلام .(١٩٧٧). **علم نفس النمو**. القاهرة، جمهورية مصر العربية: عالم الكتب.

صالح، أحمد، زكي .(١٩٧٢). **علم النفس التربوي** (الطبعة الثانية). القاهرة، جمهورية مصر العربية : دار النهضة العربية .

صلاح، صلاح الدين .(٢٠٠٠). **اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس الحكومية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.



طاميش، صفاء .(١٩٩٦). **المعتقدات والممارسات الجنسية في المجتمع الفلسطيني وقطاع غزة.** القدس، فلسطين: مطبعة الرسالة المقدسية

عبد الحميد، جابر، جابر .(١٩٧٦). **مدخل لدراسة السلوك الإنساني، مبادئ وتجارب،** (الطبعة الثانية) دار النهضة العربية، القاهرة، مصر : دار النهضة العربية.

عبدالتواب، عبد التواب عبداللاه .(١٩٩٠). **التربية الجنسية في التعليم الثانوي بين النظرية والتطبيق**(٦) ٢ .

علوان، عبد الله .(١٩٧٩). **مسئولية التربية الجنسية من وجهة نظر إسلامية،**(الطبعة الأولى)، بيروت، لبنان : دار السلام .

علي، محمد الحاج .(١٩٩٢). **التربية الجنسية.** الطيبة، دولة إسرائيل : مكتبة ابن خلدون .

كمال، علي .(١٩٩٤). **الجنس والنفس في الحياة الإنسانية** (الطبعة الثالثة). بيروت، لبنان : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

نور الدين، سمير إبراهيم ، (٢٠٠٤) ، موضوعات التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، ملخصات رسائل الماجستير. **مجلة العلوم التربوية والنفسية (جامعة البحرين) ٥** (١) ، ٢٣٦– ٢٣٧ .

Antony, T. (1984). Attitudes of Greek parents and teachers toward sex education via educational television. **Dissertation Abstracts International**, 46,03A

Croft, C., & Linda A. (1992). **Perceptions of mothers , youth and educators : A path toward détente regarding sexuality education.** (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 454145).

David, E. B. (1984). Selected characteristics of certain Illinois secondary school health education teachers and the teaching of controversial topics in sex education programs. **Dissertation Abstracts International,** 64-03A.

Eghbal, T. (1980). A comparative study of the attitudes of students, and parents toward sex education in high school in Tahran. **Dissertation Abstracts International,** 64, 03A.

Nunnally, J. C. (1978). **Psychometric Theory** (2nd ed) New York : McGraw Hill.

Tapp, M . et al., (1997). **Evaluation of trained teachers implementation of sex education curriculum.** (ERIC, Document Reproduction Service No. EJ 546681).

Van-Oast, P. et al., (1994), **Principal's and teachers' views of sexuality education in Flanders.** (ERIC, Document Reproduction Service No, EJ, 484311).

West, S. (1972). Comparison of student, counselor and administrator perception of Texas public high school counselor's roles in sex education, **Dissertation Abstracts International, 32**, 9A, p 4973.

فاعلية برنامج تدريبي في تطوير مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه

أ.د. جمال الخطيب
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

❖ نشر هذا البحث بدعم من عمادة البحث العلمي - الجامعة الأردنية

241
المجلد 5 العدد 3 سبتمبر 2004

فاعلية برنامج تدريبي في تطوير مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه

أ.د. جمال الخطيب
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي سلوكي متعدد العناصر في تطوير مستوى معرفة المعلمين بأساليب ومبادئ تعديل سلوك الأطفال المعوقين عقلياً. وشارك في الدراسة (٢٨) معلماً ومعلمة يعملون في مراكز، ومدارس تربية خاصة تُعنى بالأطفال المعوقين عقليا. وتم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين الأولى تجريبية (ن =١٦) والثانية ضابطة (ن =١٢) واستخدم اختبار تعديل سلوك الأطفال المعوقين عقليا بصورته المطورة على البيئة الأردنية.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA). وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المجموعة التجريبية، والمعلمين في المجموعة الضابطة فيما يتعلق بأساليب تعديل السلوك ومبادئه؛ ولصالح المجموعة الأولى.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٩/٧م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/١٢/٢٣م

Effectiveness of a Training Program in Developing Teachers` Knowledge in Modifying the Behavior of Children with Mental Retardation

Prof. Jamal Al-Khateeb
Collage of Educational Sciences
The University of Jordon

Abstract

The objective of this study was to evaluate the effectiveness of a training program in developing teachers` knowledge in modifying behaviors of children with mental retardation. Twenty-eight special education teachers participated in the study. A Jordanian version of the “Instrument to Measure Knowledge of Behavioral Principles” was used for data collection.

Analysis of covariance (ANCOVA) was used for the data analysis that leads to answering the study questions. Results revealed statistically significant differences in teachers` behavior modification knowledge favoring teachers in the experimental group

فاعلية برنامج تدريبي في تطوير مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه

أ.د. جمال الخطيب
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

الإطار النظري للدراسة :

يحظى تعديل سلوك الأطفال المعوقين باهتمام يفوق بكثير الاهتمام الذي تحظى به معظم القضايا الأخرى في مجال التربية الخاصة . فأدب التربية الخاصة يزخر بالكتب، والمقالات والبحوث ، والبرامج ذات العلاقة بتعديل السوك (Witzel & Mercer, 2003).

ويتبوأ تعديل سلوك الأطفال المعوقين مكانة مهمة لجملة من الأسباب. فهؤلاء الأطفال يظهرون طائفة واسعة من الأنماط السلوكية الاجتماعية والأكاديمية غير المقبولة. وعدم التمكن من الوقاية من تلك السلوكات ومعالجتها سيقود بالضرورة إلى تطور مشاعر الإخفاق والعجز لدى هؤلاء الأطفال، الأمر الذي يقود إلى تدني مستوى تقدير الذات لديهم من جهة، وإلى المزيد من المشكلات السلوكية والنفسية من جهة أخرى (Snell & Brown, 2000).كذلك فإن عدم تمكن المعلمين من الحفاظ على الانضباط الصفي قد يدفع بهم إلى الاعتقاد بعدم الفاعلية الشخصية، وذلك قد يقود على المدى الطويل إلى الاستنفاد النفسي، وحتى التوقف عن العمل في مجال التربية الخاصة (Brownell, Smith, McNellis, & Mller, 1997). وفي ضوء ذلك، فثمة حاجة كبيرة إلى تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة في تعديل السلوك (Hamill & Everington , 2002)

واذا كان الحفاظ على الانضباط السلوكي أمراً صعباً للمعلمين عموماً، فهو أكثر صعوبة لمعلمي الأطفال المعوقين عقلياً (Remington, 1998; Snell & Brown, 2000) فالإعاقة الموجودة لدى هؤلاء الأطفال تؤثر في مظاهر النمو المختلفة لديهم مما يشكل قيوداً وظيفية كبيرة، وتحديات حقيقية على أكثر من صعيد لهم وللقائمين على تربيتهم وتأهيلهم على حدّ سواء. وقد أصبحت هذه المهمة أكثر صعوبة وتعقيداً في السنوات

الأخيرة بالنسبة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة عموماً . فلم يعد هؤلاء الطلبة يتلقون تعليمهم في مدارس، أو مراكز منفصلة فقط، ولكن نسبة متزايدة منهم أصبحت تلتحق بالمدارس العادية تطبيقاً لمبدأ الدمج . وتنطوي هذه الممارسة على تحديات ليس بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة فحسب، وإنما بالنسبة لمعلمي الصفوف العادية أيضاً. كذلك فإن الدّمج يعني في معظم الحالات توافر وقت أقل للمعلمين للبرمجة الفردية، وذلك يترتب عليه زيادة في نسبة المعلمين إلى الطلبة وضعف في إمكانية تنظيم الظروف وضبطها، ومن ثم ضبط سلوك الأطفال وتعديله (Lewis & Doorlag, 1996).

وجدير بالذكر أن مئات الدراسات العلمية بينت في العقود الثلاثة الماضية فاعلية تدريب المعلمين والمتخصصين الآخرين، وغيرهم (الأقران، ومساعدي المعلمين، وأولياء الأمور، إلخ) في تعديل سلوك الأطفال المعوقين وفي تعليمهم طائفة واسعة من المهارات مثل : المهارات الأكاديمية المختلفة ، والعادات الصحية الجيدة ، والمهارات المهنية، ومهارات التواصل والعناية بالذات، والمهارات الحياتية اليومية (Remington, 1998) وإضافة إلى ذلك فغالباً ما يعهد الباحثون إلى المعلمين وغيرهم؛ لتنفيذ برامج تعديل سلوك هؤلاء الأطفال، وذلك بعد تدريبهم بالطرق المناسبة.

فعلى سبيل المثال، استطاع هانديرت (Hundert, 1982) تدريب مجموعة من معلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة لتصميم وتنفيذ برامج لتعديل السلوك باستخدام الأدلة التدريبية المكتوبة والتغذية الراجعة. وقد نتج عن البرنامج التدريبي تحسن ملحوظ في استخدام المعلمين لأساليب تعديل السلوك، وتحسن ملحوظ أيضاً في سلوك أطفالهم في غرفة الصف.

وفي دراسة أخرى، قام هرايداوي ومارتن (Hrydowy & Martin, 1994) بتقييم فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات الكوادر العاملة في مراكز التربية الخاصة التي تعنى بالأطفال المتخلفين عقلياً. واشتمل البرنامج على عناصر متنوعة تم إعدادها على شكل رزمة تدريبية توضح كتابياً طرق تنفيذ أساليب تعديل السلوك. وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن أداء أعضاء الكادر الذين تم تدريبهم تحسن بشكل جوهري، كما أظهر ذلك التقييم البعدي، والتقييم في مرحلة المتابعة. كذلك فإن تحسن أداء أعضاء الكادر نجم عنه تحسن في سلوك معظم الأطفال المتخلفين عقلياً الذين كانوا يدربونهم.

وقارن هارش، وشوميكر، وفاوست، وشيرمان (Hursh, Schumaker, Fawcett, & Sherman, 2000) بين فاعلية التعليمات المكتوبة، والتعليمات المباشرة (التعليمات والتغذية الراجعة الشفهية) في التدريب على تطبيق أساليب تعديل السلوك. وأجريت الدراسة على اثني عشر طالباً جامعياً من مرحلة البكالوريوس كانوا مسجلين في مساق تدريب ميداني في تعديل السلوك. وكانت الأساليب السلوكية المستخدمة : التعزيز، والتشكيل، والنمذجة، والإقصاء عن التعزيز الإيجابي. وتلقّى جميع الطلبة تعليمات مكتوبة؛ لتطبيق أسلوبين، وتعليمات مباشرة لتطبيق الأسلوبين الآخرين، وتلقى نصف الطلبة تعليمات مكتوبة؛ لتطبيق الأساليب نفسها. وكان التدريب يركز على أسلوب واحد كل أسبوع. وقد أدت التعليمات المكتوبة، والتعليمات المباشرة أيضا إلى تحسن في تطبيق الأساليب. وبذلك فلم تظهر فروق ذات دلالة في تطبيق الطلبة لأساليب تعديل السلوك تُعزى إلى نوع التعليمات المقدمة لهم.

وبإيجاز، فإن نظرة سريعة على أدب التربية الخاصة المعاصر تكفي لإدراك مبررات وأهمية تدريب المعلمين في تعديل السلوك. (Kehle, Bray, Theodore, Jenson , & Clark, 2000; Dunlap et al., 2000; Hirallal & Marteens, 1998) كذلك فإن هذا الأدب يقدم أدلة علمية قوية على فاعلية هذا النوع من التدريب في تغيير سلوك الأطفال المعوقين. (Shook, Alai -Rosales, & Glenn, 2002) وبوجه عام ، بينت نتائج الدراسات العلمية ذات العلاقة أن أكثر الطرق التدريبية فاعلية : تقديم المعلومات (من خلال المحاضرات، والأدلة التدريبية المكتوبة ، إلخ) ، والإيضاحات (لعب الدور ، والممارسة السلوكية ، إلخ) والتغذية الراجعة (Hursh et al., 2000; Sutton , 1992)

وفي الدول العربية ، ظهر عدد من الدراسات حول تعديل سلوك الأطفال المعوقين ويتضح من تحليل الطرق والإجراءات المنفذة في هذه الدراسات أن الباحثين نادراً ما يقومون بتنفيذ برامج تعديل سلوك الأطفال بأنفسهم، ولكنهم يدربون المعلمين أو أولياء الأمور لتنفيذ تلك البرامج (انظر على سبيل المثال لا الحصر: بحراوي ، ٢٠٠١؛ يوسف، ١٩٩٣، ALl-Khateeb,1989;).

ولكن الدراسات العربية المتوافرة حول هذا الموضوع محدودة جداً؛ وذلك ليس مفاجئاً كون ميدان التربية الخاصة ميداناً حديث العهد. ومن القضايا الأخرى المهمة في هذا الشأن افتقار معلمي الاطفال المعوقين إلى الكفايات اللازمة؛ لتنفيذ برامج تعديل

السلوك الفعالة. فقد أجرى الخطيب (١٩٩٣) دراسة بهدف تحديد مستوى معرفة معلمي الأطفال المتخلفين عقلياً مبادئ تعديل السلوك وأساليبه. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بإعداد صورة معربة من اختبار المعرفة بتعديل السلوك الذي وضعه أوديل، وتارلر – بنلولو، وفلين (O`Dell, Tarler-Benlolo, & Flynn, 1979) وبعد التحقق من صدق الاختبار وثباته تم تطبيقه على (٧٤) معلمة ومعلماً يعملون في سبعة مراكز ومدارس خاصة للأطفال المتخلفين عقلياً. وبينت النتائج أن مستوى معرفة المعلمين مبادئ تعديل السلوك وأساليبه لم يصل إلى المستوى المطلوب على الاختبار ككل، أو على أي جزء من أجزائه الثلاثة. كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس أو الدرجة العلمية.

وبالمثل ، أشارت الدراسات المسحية في عدد كبير نسبيا من دول العالم إلى أن تعديل السلوك المشكل يمثل أولوية بالنسبة للمعلمين. وأشارت هذه الدراسات إلى أن المعلمين يعتقدون أن برامج التدريب قبل الخدمة لا تهيئهم لمعالجة المشكـلات السلوكية لـدى الطلبة بشكـل فعـال (O'Neill et al.,2001).

وإدراكاً لأهمية تطوير معرفة المعلمين ومهاراتهم في تقييم السلوك وتحليله ومعالجة ا المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعوقين بادرت عدة جامعات أمريكية و أوروبية إلى طرح برامج دراسات عليا في تعديل السلوك من خلال أقسام التربية الخاصة (O'Neill et al.,2001).

يتضح مما سبق أن ثمة إجماعاً على نطاق واسع في أدبيات التربية الخاصة المعاصرة على أن أساليب تعديل السلوك المعروفة أيضا بأساليب التحليل السلوكي التطبيقي، هي أكثر الأساليب فاعلية في زيادة السلوكات المناسبة للأطفال المعوقين، وفي خفض سلوكاتهم غير المناسبة أيضا (Schoen, 2003; Schreibman, 2000; Rosenwasser & Axelrod, 2002; Laties & Mace, 1993).

مشكلة الدراسة

يلاحظ مما تقدم أن الأطفال المتخلفين عقليا يظهرون أنماطا سلوكيه غير تكيفية متنوعة، وأن معلمي هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى اكتساب المهارات اللازمة؛ لتعديل هذه الأنماط السلوكية لزيادة احتمالات القبول الاجتماعي لهذه الفئة من الأطفال، ودمجهم

في المدرسة، وفي المجتمع. ولكن المعلمين يفيدون أن برامج التدريب قبل الخدمة نادراً ما تساعدهم على اكتساب المهارات الضرورية. ولذلك ينبغي تزويدهم ببرامج تدريبية أثناء الخدمة؛ لتمكينهم من معالجة السلوك المشكل عند ظهوره. وبناء على ذلك ، سعت هذه الدراسة إلى تطوير برنامج تدريبي سلوكي متعدد العناصر، والتحقق من فاعليته في تحسين مستوى معرفة المعلمين أساليب تعديل سلوك الأطفال المعوقين عقليا.

وعلى وجه التحديد ، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

هل توجد فروق في القياس البعدي في مستوى معرفة المعلمين في المجموعة التجريبية، والمعلمين في المجموعة الضابطة بتعديل سلوك الأطفال المعوقين عقليا؟

وللإجابة عن السؤال السابق ، فقد تمت صياغة الفرضية الإحصائية التالية :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين مستوى معرفة المعلمين في المجموعة التجريبية، ومستوى معرفة المعلمين في المجموعة الضابطة بمبادىء وأساليب تعديل سلوك الأطفال المعوقين عقليا.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج تدريبي متعدد العناصر؛ لتطوير مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا بمبادىء تعديل السلوك وأساليبه، والتحقق تجريبياً من فاعلية هذا البرنامج.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناول حاجة ملحة لمعلمي الأطفال المعوقين عقليا، وهي الحاجة إلى اكتساب مهارات فعالة وقابلة للتطبيق العملي بسهولة نسبيا؛ لمعالجة أنماط السلوك المشكل المختلفة التي يظهرها هؤلاء الأطفال. كذلك فإن الدراسة الحالية تسهم في تطوير قاعدة المعلومات البحثية حول معلمي هذه الفئة من الأطفال في الدول العربية، وتحث الباحثين على إجراء دراسات مشابهة في هذا المجال الذي يحظى باهتمام متزايد في الوقت الراهن.

محددات الدراسة

(١) اقتصرت هذه الدراسة على استخدام أداة واحدة لجمع المعلومات هي مقياس تعديل السلوك. وفي ضوء ذلك، تتحدد نتائج هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية للمقياس وبقدرته على قياس مستوى معرفة المعلمين.

(٢) اقتصرت هذه الدراسة على ثمانية وعشرين معلماً ومعلمة من ست مدارس في مدينة عمّان.

تعريف المصطلحات

تعديل السلوك : التطبيق العملي المنظم لقوانين التعلم بهدف تغيير السلوك ذي الأهمية الاجتماعية وتقديم الأدلة العلمية الموثوقة عن الأسباب الكامنة وراء تغير السلوك.

وعلى وجه التحديد، فتعديل السلوك هو تطبيق عملي لمبادىء النظرية السلوكية ومفاهيمها، وبخاصة مبادىء ومفاهيم الإشراط الإجرائي التي تتمثل : بالتركيز على السلوك الظاهر القابل للقياس المباشر، وتنظيم أو إعادة تنظيم الظروف البيئية، وبخاصة منها ما يحدث بعد السلوك ، وتعديل السلوك في البيئة الطبيعية التي يحدث فيها، والتعامل مع السلوك بوصفه متعلما (Alberto & Troutman, 2002). وفي هذه الدراسة، قد تمثل تعديل السلوك، بمبادىء الإشراط الإجرائي العامة ، وبأساليب تقوية السلوك المناسب، وأساليب إضعاف السلوك غير المناسب.

المبادئ العامة لتعديل السلوك: جملة الافتراضات والأسس التي تقوم عليها منهجية تعديل السلوك والمستندة إلى نتائج البحوث العلمية. وتتمثل هذه المبادىء : بالتعزيز، والعقاب، والإطفاء (المحو)، والنمذجة، والتعميم، والتمييز (الخطيب،٢٠٠٣). وتعكسها في هذه الدراسة الدرجة على الاختبار الفرعي المتعلق بالمبادئ العامة في مقياس تعديل السلوك.

أساليب تقوية السلوك المناسب: الطرق والإجراءات التي تعمل على زيادة معدل الاستجابات المرغوب فيها ودعمها مثل: التعزيز والتغذية الراجعة، والتعاقد السلوكي، وضبط المثير ، إلخ (الخطيب،٢٠٠٣) . وتمثلها في هذه الدراسة الدرجة على الاختبار الفرعي المتعلق بأساليب تقوية السلوك المناسب في مقياس تعديل السلوك.

أساليب إضعاف السلوك غير المناسب : الطرق والإجراءات التي تؤدي إلى خفض السلوك غير المرغوب فيه أو إيقافه، مثل : التجاهل، والتعزيز التفاضلي للسلوك الآخر، وللسلوك البديل، وتكلفة الاستجابة، والتصحيح الزائد، إلخ (الخطيب ،٢٠٠٣). وتعكسها في هذه الدراسة الدرجة على الاختبار الفرعي المتعلق بأساليب إضعاف السلوك غير المناسب في مقياس تعديل السلوك .

الأطفال المعوقون عقليا : أطفال لديهم انخفاض ملحوظ في الأداء العقلي العام، وعجز في السلوك التكيفي (Baroff & Baroff,1999). وفي هذه الدراسة ، هم الأطفال الذين تم تشخيصهم على أنهم معوقون عقلياً من قبل مدارسهم باستخدام اختبارات ذكاء فردية مقننة، ومقاييس السلوك التكيفي. وقد كانت الإعاقة العقلية لدى الأطفال المشاركين في هذه الدراسة ذات أنماط مختلفة منها ما هو غير معروف السبب، ومنها ما يعزى إلى متلازمة داون واضطرابات جينية أخرى، وعدم توافق العامل الريزيسي، واضطرابات الحمل والولادة، واضطرابات أيضية متنوعة، والتهابات، وعوامل أخرى.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

شارك في هذه الدراسة (٢٨) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة قصدية من ستة مراكز/مدارس تُعنى بتعليم الأطفال المعوقين عقليا. وكان (١٩) من أفراد الدراسة إناثاً و(٩) ذكور، وتراوحت أعمارهم ما بين (٢٤ – ٤٢) سنة بمتوسط (٢٩) سنة. وتراوحت الخبرة التدريسية في مجال الإعاقة العقلية للمعلمين ما بين سنة إلى ١٧ سنة، بمتوسط (٤) سنوات. أما مؤهلاتهم العلمية فقد شملت درجة الدبلوم (١٦) معلماً ومعلمة، ودرجة البكالوريوس (١٢) معلماً ومعلمة. وكان جميع المعلمين والمعلمات قد درسوا مساقاً واحداً في تعديل السلوك قبل الخدمة، ولكن عددا قليلاً منهم (٧ معلمين ومعلمات فقط) اشتركوا في دورات تدريبية في الاعوام الثلاثة الماضية حول تعديل السلوك؛ وكانت تلك الدورات قصيرة لا تتعدّى بضع ساعات. وقد تم تعيين هؤلاء المعلمين والمعلمات في مجموعتين إحداهما تجريبية، والثانية ضابطة. ولم يكن التعيين عشوائياً؛ نظرا للصعوبات العملية التي ينطوي عليها ذلك بالنسبة لظروف عمل المعلمين في مدارسهم. وقد بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (١٦) معلماً ومعلمة، وعدد أفراد المجموعة الضابطة (١٢) معلماً ومعلمة.

أداة الدراسة

لجمع المعلومات عن مستوى معرفة المعلمين تعديل السلوك ، تم استخدام الصورة العربية من اختبار المعرفة بتعديل سلوك الأطفال التي كان الخطيب (١٩٩٣) قد قام بتطويرها في دراسة سابقة. ويتكون هذا الاختبار من (٤٢) فقرة تغطي ثلاثة أجزاء هي:

أ) المبادىء العامة لتعديل سلوك الأطفال

ب) أساليب خفض السلوك غير المناسب

ج) أساليب تقوية السلوك المناسب

وقد تم التحقق من الصدق المنطقي للاختبار عن طريق عرضه على لجنة محكمين. كذلك تم التحقق من الصدق التمييزي للاختبار بالطرق المناسبة. أما دلالات ثبات الاختبار ، فقد تم استخراجها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي حيث بلغ معامل الثبات (٧٥ر٠).

وتعطى الإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار درجة واحدة في حين تعطى الإجابة الخاطئة صفرا . وبذلك فإن الدرجة القصوى على الاختبار (٤٢) في حين أن الدرجة الدنيا صفر.

البرنامج التدريبي

تم تدريب المعلمين على تطبيق مبادئ تعديل السلوك وأساليبه باستخدام دليل تدريبي مكتوب قام الباحث بإعداده استناداً إلى الخطيب (٢٠٠٣)، والخطيب (٢٠٠١)، وفوكس (Foxx, 1982a) وفوكس (Foxx, 1982b). وقد اشتمل الدليل على تعريف بمبادئ تعديل السلوك العامة، وعرضها بطريقة عملية قابلة للتطبيق في غرفة الصف. وعلى وجه التحديد، تضمن الدليل تعريفاً لتعديل السلوك، وقدّم إيضاحاً للأسس التي يستند إليها، والخطوات التي يشتمل عليها تنفيذ برامج تعديل السلوك مع الأطفال المعوقين عقليا. ومن أهم المبادئ التي عرضت في الدليل : التحليل الوظيفي للسلوك ، والقياس المتكرر والمباشر للسلوك المستهدف، وأهمية تنظيم نتائج السلوك وأخلاقيات تعديل سلوك الأطفال المعوقين عقلياً .

وعرض الدليل أيضاً أساليب تشكيل السلوك المناسب ودعمه، ومن أهمها : التعزيز الايجابي، والتعليمات، والتوجيهات، والتغذية الراجعة، ومبدأ بريماك، والعقود

السلوكية، و التعزيز الرمزي، والنمذجة، والتلقين، والإخفاء ، والتعزيز التفاضلي. كذلك بيّن الدليل أساليب إضعاف السلوك غير المناسب التالية : التجاهل (الإطفاء)، و تعزيز غياب السلوك، وتعزيز السلوك النقيض ، والتصحيح الزائد ، وتكلفة الاستجابة.

واشتمل الدليل على عدد كبير من التمرينات ذات الصلة بالمبادئ والأساليب التي يتضمنها، والأجوبة الصحيحة لها ، وبعض دراسات الحالة التوضيحية ، وملخصات لبحوث علمية ذات علاقة. وتم تنفيذ البرنامج التدريبي في خمس جلسات، تراوحت مدة الواحدة منها ما بين ساعة ونصف وساعتين، بواقع جلستين في الأسبوع الواحد. ونفذ التدريب في المدارس والمراكز التي يعمل فيها المعلمون. وتلقى المعلمون في المجموعة التجريبية التدريب ضمن مجموعات صغيرة، تراوح عدد أعضاء كل مجموعة منها ما بين (٤ — ٧) معلمين . وقام بعملية التدريب الباحث نفسه، وساعده على ذلك أحد طلبة الدراسات العليا في التربية الخاصة.

وقبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي تم تطبيق مقياس تعديل السلوك. وأثناء التنفيذ، كان المعلمون يشجعون على قراءة الجزء من الدليل الذي سيتم تغطيته في الجلسة التالية وكذلك الإجابة عن التمرينات التي يغطيها لمناقشتها في تلك الجلسة. وبالإضافة إلى الدليل التدريبي المكتوب، استخدمت عدة أساليب تدريبية، منها: المحاضرة ، والمناقشة ، ودراسات الحالة ، والشفافيات. وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي أعيد تطبيق مقياس تعديل السلوك على أفراد المجموعة التجريبية. وقد تم تطبيق المقياس نفسه قبلياً وبعدياً على أفراد المجموعة الضابطة في الوقت نفسه الذي تم تطبيقه فيه على أفراد المجموعة التجريبية تقريباً.

تصميم الدراسة والتحليل الإحصائي

هذه الدراسة دراسة شبه تجريبية، وليست تجريبية حقيقية؛ حيث إن اختيار المعلمين وتعيينهم في المجموعتين، التجريبية، والضابطة لم يكن عشوائياً. وكان التصميم الذي تم استخدامه تصميم المجموعة الضابطة غير المكافئة.

وتمثل المتغير المستقل في هذه الدراسة بتلقي البرنامج التدريبي. أما المتغير التابع فقد تمثل في مستوى معرفة المعلمين بتعديل السلوك. وتم تحليل النتائج باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)؛ لأن هذا الأسلوب الإحصائي يعمل على تعديل الفروق في متوسطات

الأداء على الاختبار القبلي في حالة وجودها، ويأخذها بعين الاعتبار عند تقييم متوسطات الأداء على الاختبار البعدي.

نتائج الدراسة

لاختبار فرضية الدراسة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمستوى المعرفة بتعديل السلوك بين المعلمين في المجموعة التجريبية، والمعلمين في المجموعة الضابطة ، تم استخدام تحليل التباين المشترك؛ لأنه يأخذ بعين الاعتبار الفروق بين المجموعتين على الاختبار القبلي. ويوضح الجدول رقم (١) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١)

نتائج تحليل التباين المشترك بين مستوى معرفة المعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة بتعديل السلوك مقاسا بالتباين بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموعة مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	١٢٢,٩٢	١	١٢٢,٩٢	٨,٩٩	٠,٠١
المجموعة	١٥٥,٩٠	١	١٥٥,٩٠	١١,٤٠	٠,٠٠٢
الخطأ	٤٢٢,٠٢	٢٥	١٣,٦٨	—	—
الكلي	١٢١٣٧,٠٠	٢٨	—	—	—

يتضح من البيانات في الجدول رقم (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=٠,٠٥) في مستوى المعرفة بتعديل السلوك بين المعلمين في المجموعة التجريبية، والمعلمين في المجموعة الضابطة حيث بلغت قيمة (ف) بدرجات حرية (٢٨,١) ١١,٤٠. ويتضح من الجدول رقم (٢) أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط المعدل لأداء أفراد هذه المجموعة على الاختبار البعدي ٢٢,٣٩ في حين بلغ المتوسط المعدل لأداء أفراد المجموعة الضابطة ١٦,٨٩. وهذا يعني أن البرنامج التدريبي كان فعالا في تحسين مستوى معرفة المعلمين في المجموعة التجريبية بتعديل السلوك ككل.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات المعدلة لمستوى المعرفة بتعديل السلوك مقاسا بالدرجة الكلية لدى المعلمين في كل من المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	١٦	٢٢٫٣٩	٠٫٩٩
الضابطة	١٢	١٦٫٨٩	١٫١٦

ويبين الجدول رقم (٣) نتائج تحليل التباين المشترك في مستوى معرفة المعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة للبعد الأول من أبعاد اختبار المعرفة بتعديل السلوك (المبادىء العامة).

الجدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين المشترك في مستوى معرفة المعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة المبادىء العامة لتعديل السلوك

مصدر التباين	مجموعة مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	٣٢٫٧٩	١	٣٢٫٧٩	١٠٫٣٣	٠٫٠٠٤
المجموعة	١٦٫٧٨	١	١٦٫٧٨	٥٫٢٩	٠٫٠٣
الخطأ	٧٩٫٣٢	٢٥	٣٫١٧		
الكلي	٨٢١٫٠٠	٢٨			

وكما تشير البيانات في الجدول رقم (٣)، إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند (α=٠,٠٥) في مستوى المعرفة بالمبادىء العامة لتعديل السلوك لدى المعلمين في المجموعة التجريبية، والمعلمين في المجموعة الضابطة، حيث بلغت قيمة (ف) بدرجات حرية (١،٢٨) ٥,٢٩.

ويتبين من الجدول رقم (٤) أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط المعدل لأداء أفراد هذه المجموعة على الاختبار البعدي ٥,٥٦، في حين بلغ المتوسط المعدل لأداء أفراد المجموعة الضابطة ٣,٦٧. وهذا يعني أن البرنامج التدريبي عمل على تحسين مستوى معرفة المعلمين في المجموعة التجريبية المبادىء العامة لتعديل السلوك.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات المعدلة لمستوى المعرفة بالمبادىء العامة لتعديل السلوك

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	١٦	٥,٥٦	٠,٤٩
الضابطة	١٢	٣,٦٧	٠,٥٨

ولتحديد أثر البرنامج التدريبي في مستوى معرفة المعلمين أساليب تقوية السلوك المناسب، استخدم تحليل التباين المشترك للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة، على البعد الثاني من أبعاد اختبار المعرفة بتعديل السلوك (أساليب تقوية السلوك المناسب). ويوضح الجدول رقم (٥) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين المشترك في مستوى المعرفة بأساليب تقوية السلوك المناسب

مصدر التباين	مجموعة مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	١٤,٩٢	١	١٤,٩٢	٧ ٥٤	٠,٠١
المجموعة	١٧,٦٩	١	١٧,٦٩	٨ ٩٤	٠,٠٠٦
الخطأ	٤٩,٥٠	٢٥	١,٩٨		
الكلي	١٧٣٦,٠٠	٢٨			

يتضح من البيانات في الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=٠,٠٥) في مستوى المعرفة بأساليب تقوية السلوك المناسب بين المعلمين في المجموعة التجريبية، والمعلمين في المجموعة الضابطة، حيث بلغت قيمة (ف) بدرجات حرية (١،٢٨) ٨,٩٤ . ويتبين من الجدول رقم (٦) أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط أدائها ٨,٣٨، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة ٦,٦٦. وهذا يعني أن البرنامج عمل على زيادة مستوى معرفة المعلمين في المجموعة التجريبية بأساليب تقوية السلوك المناسب.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات المعدلة لمستوى المعرفة بأساليب تقوية السلوك المناسب

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	١٦	٨,٣٨	٠,٣٦
الضابطة	١٢	٦,٦٦	٠,٤٢

ولتحديد أثر البرنامج التدريبي في مستوى معرفة المعلمين أساليب إضعاف السلوك غير المناسب، استخدم تحليل التباين المشترك للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة على البعد الثالث من أبعاد اختبار المعرفة بتعديل السلوك (أساليب إضعاف السلوك غير المناسب). والجدول رقم (٧) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين المشترك في مستوى معرفة المعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة أساليب إضعاف السلوك

مصدر التباين	مجموعة مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	٣,٤٩	١	٣,٤٩	٠ ٥٢	٠,٤٨
المجموعة	٩١,٩٦	١	٩١,٩٦	١٣ ٦١	٠,٠٠١
الخطأ	١٦٨,٨٦	٢٥	٦,٧٥		
الكلي	٧٤٩٤٠٠٠	٢٨			

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=٠,٠٥) في مستوى المعرفة بأساليب إضعاف السلوك غير المناسب بين المعلمين في المجموعة التجريبية، والمعلمين في المجموعة الضابطة، حيث بلغت قيمة (ف) بدرجات حرية (١،٢٨) ١٣,٦١. ويتبين من الجدول رقم (٨) أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط أدائها على البعد الثالث من أبعاد اختبار المعرفة بتعديل السلوك (أساليب إضعاف السلوك غير المناسب) ١٠, ٩٦ في حين بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة ٦,٠٥. وهذا يعني أن البرنامج التدريبي ترك أثرا جوهريا في مستوى معرفة المعلمين في المجموعة التجريبية أساليب إضعاف السلوك غير المناسب.

الجدول رقم (٨)

المتوسطات المعدلة لمستوى المعرفة بأساليب إضعاف السلوك غير المناسب

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	١٦	١٠,٩٦	٠,٧٥
الضابطة	١٢	٦,٠٥	٠,٩١

وقد تم التحقق تجريبيا من فاعلية تطوير مستوى معرفة المعلمين مبادىء تعديل السلوك في خفض الاستجابات النمطية، والعدوانية، والفوضوية لدى ما مجموعه (٨١) طفلا معوقا عقليا باستخدام قائمة تقدير سلوكية، تتمتع بدلالات صدق وثبات ملائمة. وقد بينت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائيـة (α=٠,٠٥) بين الأطفال في المجموعة التجريبية، والأطفال في المجموعة الضابطة على القياس البعدي لكل من السلوك العدواني، والنمطي والفوضوي، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية*.

المناقشة

سعت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي متعدد العناصر في تطوير مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً مبادئ تعديل السلوك وأساليبه. وقد أشارت النتائج الى أن البرنامج التدريبي كان فعالاً؛ حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى معرفة المعلمين في المجموعتين التجريبية، والضابطة تلك المبادئ والأساليب، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ويعني ذلك أن معرفة المعلمين الذين تلقوا البرنامج التدريبي تحسنت بشكل ملحوظ ، بالمقارنة مع المعلمين الذين لم يتلقوا البرنامج.

وثمة ملاحظات أساسية حول هذه الدراسة، وحول مضامين ودلالات النتائج التي توصلت إليها. فقد كان البحث بحثاً شبه تجريبي، وليس تجريبياً حقيقياً؛ لأنه لم يشتمل على تعيين المعلمين عشوائياً في المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة. وعليه ينبغي توخي الحذر في تفسير النتائج، وتجنب القفز إلى استنتاجات وتعميمات مفرطة؛ لأن التصميم البحثي الذي تم استخدامه ضعيف نسبياً من حيث الصدق الداخلي (الثقة بالعلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل، والمتغير التابع). وقد استخدم الباحث هذا

* فاعلية برنامج تدريبي في خفض الاستجابات النمطية ، والعدوانية ، والفوضوية لدى عينة من الأطفال المعوقين عقليا في الأردن. بحث مقبول للنشر. المجلة التربوية، جامعة الكويت.

التصميم على الرغم من إدراكه لضعفه النسبي؛ بسبب واقع العمل الفعلي في مدارس التربية ومراكزها الخاصة.

وعلى أي حال؛ فذلك لا يقلل من شأن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فمعظم البحوث التربوية عموماً، وبحوث التربية الخاصة تحديداً، هي بحوث شبه تجريبية، وليست بحوثاً تجريبية حقيقية (Gersten, Baker, & Lloyd, 2000) والبحوث شبه التجريبية ليست أقل شأناً من البحوث التجريبية الحقيقية طالما أنها تشتمل على قياس قبلي لأداء أفراد الدراسة وتستخدم الأساليب الإحصائية المناسبة لتعديل الفروق في الأداء على الاختبار القبلي في حال وجودها، وتوظف الأساليب اللازمة لضبط أثر المتغيرات الدخيلة (Gersten et al., 2000). وقد سعت الدراسة الحالية إلى مراعاة هذه المعايير، كما يتضح من الجزأين المتعلقين بالطريقة والإجراءات والنتائج .

وما يمكن قوله بموضوعية هنا، هو أن نتائج الدراسة الحالية تحتاج إلى مزيد من الدعم العلمي عن طريق إجراء مزيد من الدراسات المشابهة؛ ليتسنى للممارسين في ميدان الإعاقة العقلية أخذ النتائج بالحسبان بدرجة أكثر من الثقة.

وقد بينت النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية أن ثمة حاجة فعلية إلى دعم المعلمين ببرامج التدريب أثناء الخدمة، وعدم الاكتفاء بالتدريب قبل الخدمة. كذلك فإن الحاجة واضحة إلى أن تتصدى برامج التدريب أثناء الخدمة للقضايا المهمة للمعلمين، وأن تلبي احتياجاتهم الحقيقية لكي يكتب لها النجاح، وتحقق الأهداف المرجوة منها.

وقد أجريت مقابلات مع المعلمين الذين شاركوا في البرنامج التدريبي؛ بهدف الحصول على تغذية راجعة منهم؛ وذلك بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج. وقد أشارت ملاحظاتهم إلى أن البرنامج تناول مواضيع مهمة، وأنه قدم معلومات مفيدة للغاية بالنسبة لهم. وأفاد معظم المعلمين أن الأمثلة التوضيحية، ودراسات الحالة ساعدتهم كثيرا على معرفة الأبعاد التطبيقية للمبادىء والأساليب التي تم عرضها. وبوجه عام، كان تقييم المعلمين للبرنامج إيجابياً من حيث محتواه، وأسلوب تنفيذه، ومدته.

ولعل الطرق التي استخدمت في التدريب من جهة، وقابلية أساليب تعديل السلوك للتطبيق العملي من جهة أخرى، قد أسهمت في تحقيق الأهداف المرجوة. فقد تم التدريب باستخدام طرق متنوعة، ومبسطة، ومشوقة، وأمثلة توضيحية كثيرة، وتمرينات

وتدريبات، ودراسات حالة ، إلخ. وقد نفذ التدريب في أوقات مناسبة، ولم يكن إلزاميا للمعلمين، بل مثل بالنسبة لهم وقتا للراحة من عبء العمل اليومي. وكذلك فإن أساليب تعديل السلوك ذات طبيعة عملية، وذلك ما يجعلها من أكثر الأساليب استخداما ليس في برامج تدريب المعلمين فقط، ولكن في برامج تدريب أولياء الأمور، والأقران، ومساعدي المعلمين، والطلبة أنفسهم من خلال برامج التنظيم الذاتي (Alberto & Troutman,2000). وذلك كله قد يفسر اكتساب المعلمين للمعلومات بيسر نسبياً، وتوظيفهم لتلك المعلومات عمليا في غرفة الصف، مما أدى إلى تغير ملحوظ في سلوكات الأطفال.

ثمة شئ آخر ينبغي التنويه به فيما يتعلق بأثر البرنامج. فقد اعتمد اختبار من نوع الاختيار من متعدد لجمع المعلومات في هذه الدراسة. وذلك أسلوب مقبول، لكنه ليس الأسلوب الوحيد. وقد تعمل الدراسات المستقبلية على دعم البيانات بالملاحظة المباشرة، أو المقابلة، أو غيرهما من الأدوات التي تسمح بتوفير معلومات نوعية. كذلك فإن اكتساب المعلمين للمعرفة ذات العلاقة بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه أمر مفيد، ولكنه لا يكفي بمفرده، إذ إن الاهتمام يجب أن يوجه أيضاً نحو وضع المعلمين لتلك المبادئ والأساليب موضع التنفيذ في الممارسة الميدانية اليومية في غرفة الصف. وعلى الرغم من أن هذه الدراسة لا تقدم معلومات تفصيلية حول هذه الموضوع، نجد أنه تم تحليل أثر زيادة مستوى معرفة المعلمين مبادئ تعديل السلوك وأساليبه على سلوك الأطفال، وكانت النتائج إيجابية، وذلك تبينه دراسة أخرى قدمت للنشر في مجلة علمية متخصصة.

وأخيراً ، فإنّ الدراسة الحالية أشارت بوضوح إلى إمكانية تعليم معلمي الأطفال المعوقين عقلياً مبادىء تعديل السلوك وأساليبه بفاعلية وفي وقت قصير نسبياً. وربما يكون ذلك أهم ما يميّز نموذج تعديل السلوك، بالمقارنة مع النماذج التدريبية والعلاجية الأخرى.

المراجــع

بحراوي ، عاطف . (٢٠٠١). **فاعلية برنامج سلوكي في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال المعوقين عقليا** . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية العلوم التربوية: الجامعة الأردنية .

الخطيب ، جمال. (١٩٨٨). المظاهر السلوكية غير التكيفية الشائعة لدى الأطفال المتخلفين عقليا. **دراسات** ، **١٥** ، ١٦٣ — ١٨٥ .

الخطيب ، جمال .(١٩٩٢). **تعديل سلوك الأطفال المعوقين** : **دليل الآباء والمعلمين** . دار حنين، عمان : الأردن

الخطيب، جمال . (٢٠٠١). مستوى معرفة معلمي الأطفال المتخلفين عقليا أساليب تعديل السلوك ، **دراسات** ، **٢٠** ، ٣٣٨ — ٣٥٥ .

الخطيب ، جمال . (٢٠٠٣). **تعديل السلوك الإنساني**: **دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية**. دار حنين ، عمان : الأردن.

يوسف ، محمد. (١٩٩٣). **فاعلية برنامج تعزيز رمزي في خفض بعض السلوكات غير التكيفية لدى المتخلفين عقليا**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية: الجامعة الأردنية.

Al - Khateeb, J. (1989). Reduction of self - stimulatory behavior by overcorrection and differential reinforcement of other behaviors. **Abhath Al - Yarmouk, 5**(4), 31 - 44.

Baroff, & Baroff, (1999). **Mental retardation**: Nature, cause, and management (3rd ed.).NY: Brunner/Routledge.

Brownell, M., Smith, S., McNelis, J., & Miller, M. (1997). Attrition in special eduation: Why teachers leave the classroom and where they go? **Exceptionality, 9,** 143 - 155.

Dunlap, G., Hieneman, M., Knoster, T., Fox, L., Anderson, J., & Albin, R. (2000). Essential elements of inservice training in positive behavior support. **Journal of Positive Behavior Interventions, 2**, 22 - 32.

Foxx, R. (1982a). **Decreasing behaviors of mentally retarded and autistic children.** Champaign, Ill: Research Press.

Foxx, R. (1982b). **Increaing behaviors of mentally retarded and autistic children.** Champaign, Ill: Research press.

Gersten, R., Baker, S., & Lloyd, J. (2000) Designing high - quality research in special education: Group experimental design. **Journal of Special Education, 34**, 2 - 18.

Hamill, L., & Everington, C. (2002) **Teaching students with moderate to severe disabilities : An applied approach for inclusive environments.** Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Hirallal, A. ,& Martens, B. (1998). Teaching classroom management skills to preschool staff. **School Psychology Quarterly, 13**, 94 - 115.

Hrydowy, E., & Martin, G. (1994). A practical staff management package for use in a training program for persons with developmental disabilities. **Behavior Modification, 18**, 66 - 88.

Hundert, J. (1982). Training teachers in generalized writing of behavior modification programs for multihandicapped deaf children. **Journal of Applied Behavior Analysis, 15**, 111 - 122.

Hursh, D., Schumaker, J., Fawcett, S., & Sherman, J. (2000). A comparison of the effects of written versus direct instructions on the application of four behavior change processes. **Education and Treatment of Children, 23**, 455 - 464.

Kehle, T., Bray, M., Theodore L., Jenson, W., & Clark, E. (2000). A multi - component intervention designed to reduce disruptive classroom behavior. **Psychology in the Schools, 37**, 475 - 481.

Laties,V.,& Mace, F.(1993). Taking stocks:The first 25 years of the Journal of Applied Behavior Analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis,26**, 513-525.

Lewis, R., & Doorlag, D. (1996). **Teaching special students in the main-stream.** Columbus, Ohio : Merrill.

Matson, J.(1990). **Handbook of behavior modification with the mentally retarded**. Plenum publishing Corporation.



Miranda, A., Presentacion, M., & Soranio, M. (2002). Effectiveness of a school-based multicomponent program for the treatment of children with ADHD. **Journal of Learning Disabilities,35**,546-562.

O` Dell, S., Tarler - Benlolo, L., & Flynn, J. (1979). An instrument to measure knowledge of behavioral principles as applied to children. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 10**, 29 - 34.

O'Neill, R., Johnson, R., Kiefer-O'Donnell, R., & McDonnell, J. (2001). Preparing teachers and consultants for the challenge of severe problem behavior. **Journal of Positive Behavior Interventions, 3**, 101-109.

Remington, B. (1998). Applied behavior analysis and intellectual disability: A long - term relationship. **Journal of Intellectual and Developmental Disability, 23** (2), 121 - 135.

Rosenwasser, B., & Axelrod, S. (2002). More contributions of applied behavior analysis to the education of people with autism. **Behavior Modification, 26**, 3-8.

Schoen, A. (2003). What potential does the applied behavior analysis approach have for the treatment of children and youth with autism. **Journal of Instructional Psychology, 30**, 125-130.

Schreibman, I. (2000). Intensive behavioral treatments for autism: Research needs and future directions. **Journal of Autism and Developmental Disability, 30**, 373-378.

Shook, G., Alai - Rosales, S., & Glenn, S. (2002). Training and certifying behavior analysts. **Behavior Modification, 26**, 27 - 48.

Snell, M., & Brown, F. (2000). **Instruction of students with severe disabilities.** Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Sutton, C. (1992). Training parents to manage difficult children: A comparison of methods. **Behavioral Psychotherapy, 20**, 115 - 139.

Witzel, B., & Mercer, C. (2003). Using rewards to teach students with disabilities. **Remedial and Special Education, 24**, 88 - 106 .

العوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي كما تدركها عينة من المرضى النفسيين: دراسة استطلاعية

د. فهـد بن عبدالله بن علي الدليم
قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة الملك سعود



العوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي كما تدركها عينة من المرضى النفسيين: دراسة استطلاعية

د. فهد بن عبدالله بن علي الدليم
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة الملك سعود

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العوامل التي تؤدي إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي من وجهة نظر عينة من مائة وثلاثة وأربعين مريضاً نفسياً تم تطبيق استبانه مكونة من ثلاث وعشرين عبارة عليهم في سبعة مستشفيات نفسية حكومية في ست مدن سعودية. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن النتائج الإيجابية للعلاجات الكيماوية، إضافة إلى تعدد الزيارات وكثرة الجلسات النفسية، علاوة على تأخر النتائج الإيجابية للعلاج النفسي تمثل أهم العوامل المؤدية إلى العزوف عن طلب خدمة العلاج النفسي .

تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٣/١٠/٢٦ تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٤/٢/٢٥

Factors Contributing to the Refusal of Psychotherapy as Perceived by a Sample of Patients

Fahad Abdullah Addelaim

Department of Psychology-College of Education

King Saud University

Abstract

The present study aims at revealing the factors contributing to the refusal of psychotherapy as perceived by a sample of 143 patients in seven mental health hospitals in Saudi cities. A 23 item questionnaire was designed and various statistical analysis techniques were implemented to test the hypotheses of the study. The findings showed that the psychopharmacological treatment, the frequent visits to hospitals and length of psychological sessions contributed the most to the underutilization of psychotherapy. Several suggestions were drawn from the results, which the researcher hopes to be considered by the psychologists, psychiatrists and top officials as part of their real effort to encourage patients to use psychotherapy.

المجلد 5 العدد 3 سبتمبر 2004

العوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي كما تدركها عينة من المرضى النفسيين: دراسة استطلاعية

د. فهد بن عبدالله بن علي الدليم
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة الملك سعود

المقدمة :

لا شك أن معاناة الإنسان من الاضطرابات النفسية لم تكن وليدة العصر الحديث، بل إنها قديمة قدم الحياة الإنسانية، ومن هنا فقد حاول الناس منذ آلاف السنين التعامل مع هذه المشكلات النفسية كما تشير إلى ذلك كتابات الكثير من الثقافات الإغريقية، والرومانية، والمصرية، والهندية، والصينية، وغيرها من الحضارات القديمة. لكن البدايات الحقيقية للعلاج النفسي في رأي الكثيرين لم تأت إلا مع محاولات فرويد في أوروبا في نهاية القرن التاسع عشر، وبظهور أول عيادة نفسية أسسها ويتمر في ولاية بنسلفانيا الأمريكية (الزراد،١٩٨٤؛ مليكة ١٩٩٧) .

إن العلاج النفسي بمفهومه الواسع هو طريقة لعلاج الاضطرابات السلوكية، والنفسية، والعقلية، والجسدية النفسية، تستخدم فيها أساليب متعددة، مثل العلاج النفسي، والعلاج الدوائي الكيماوي، والعقاقير، والعلاج الكهربائي، والعلاج الجراحي، والعلاج التأهيلي النفسي (مليكه، ١٩٩٧؛ نصار، ١٩٩٨؛ زهران،٢٠٠١). لقد اهتم المتخصصون من علماء النفس والصحة النفسية بمفهوم العلاج النفسي (Psychotherapy) فطوروا العديد من التعريفات التي من أبرزها تعريف ديفسون ونيل (Davison & Neale,1994). الذي يعُدُّ العلاج النفسي «عملية تفاعل اجتماعي، يحاول فيها شخص مهني مدرب مساعدة المريض على التفكير، والشعور والسلوك بطريقة سوية تحقق الـرضا الحياتي» .(P.9) أما كورزيني و ويدنق (Corsini & Wedding,1989) فيعتقدان أن كل العلاجات النفسية عبارة عن «طرق من التعلم تهدف إلى جعل الأفراد يفكرون، ويشعرون، ويسلكون، بطرق أفضل، فالعلاج

النفسي في نظرهما عملية تعلم شيء جديد، أو إعادة تعلم شيء قديم، أو تعلم شيء نسيه الفرد، أو تعلم كيف تتعلم، أو تعلم شيء سبق لنا أن تعلمناه» (P.5).

أما ولبرج (Wolberg,1988) وسترب (Strupp,1989) فلا تختلف رؤيتهما للعلاج النفسي كثيراً عن سابقيهما، إلا أنهما يتناولان الموضوع بصورة أكثر تحديداً، فهو بالنسبة لهما عملية تهدف إلى مساعدة الأفراد لتعديل المشاعر والمعارف والاستجابات التي تجلب لهم التعاسة، وحل مشكلاتهم ذات الطابع الانفعالي من خلال إقامة علاقة مهنية. أيضاً فإن هناك من يرى أن يتم تعريف العلاج من خلال أهدافه التي تتمثل بتقوية دافعية المريض للبحث عن العلاج، وفتح المجال لطاقات النمو الشخصي، وتفريغ الانفعالات مع تغيير للبناءات المعرفية، وتعديل في العادات غير المرغوب فيها من خلال تطوير المهارات والعلاقات الاجتماعية وزيادة استبصار العميل بقدراته الذاتية (سترب ١٩٨٩؛ مليكه، ١٩٩٧؛ إبراهيم وعسكر، ١٩٩٩؛ حجازي ٢٠٠٠).

إن العلاج النفسي كما يظهر من التعريفات السابقة لا يقتصر على طريقة واحدة أو منهج فكري معين، أو مدرسة نظرية محددة، بل إن هناك وجهات نظر عديدة وتيارات فلسفية كثيرة، فلقد أكد بعضهم أن هناك أكثر من أربعمائة نظرية وأكثر من مائتين وخمسين طريقة علاجية تستخدم في الممارسات العلاجية النفسية المتنوعة في وقتنا الراهن(Herink,1980;Corsini & Wedding,1989) ، إلا أنه على الرغم من كثرة هذه المناهج والطرق، نجد أن هناك اتفاقاً شبه عام بين الرواد من المتخصصين والعلماء النفسيين على حصرها في أربع مدارس، أو اتجاهات رئيسة، هي: الاتجاه التحليلي، والاتجاه السلوكي، والاتجاه الإنساني، والاتجاه المعرفي (مليكه، ١٩٩٧؛ إبراهيم وعسكر ١٩٩٩؛ زهران،٢٠٠١).

يذهب عدد كبير من المتخصصين والمعالجين النفسيين إلى التأكيد على أن نجاح أي طريقة، أو أسلوب علاجي يعتمد على أربعة عوامل أساسية، هي: شخصية المريض، وتعامل المعالج، وأسلوب العلاج، وطبيعة الاضطراب (الزيادي،١٩٦٩؛ كمال، ١٩٩٤؛ مليكه، ١٩٩٧؛ إبراهيم وعسكر ١٩٩٩؛ زهران، ٢٠٠١).

فبالنسبة لشخصية المريض ،يرى كمال (١٩٩٤) ومثله الجلبي واليحيا (١٩٩٦) أهمية وجود خصال معينة للمرضى المناسبين للعلاج النفسي، منها: القدرة على الاندماج



في عملية اكتشاف الذات، والقدرة على التأمل والتبصر، والقابلية للتعبير، وتوافر الدافعية للتغير والتعاون مع درجة عالية من الانفتاح، والمقدرة على تفسير الخبرات الحياتية، إضافة إلى مستوى عالٍ من التعليم، والثقافة، والتفكير المجرد .

إذن فالعلاج النفسي قد لا يجدي مع كل فرد، بل لا بد من توافر مواصفات وخصال معينة للمستفيدين من هذا العلاج، حتى يكون فعالاً بالصورة المناسبة. ولقد ذكر النابلسي (٢٠٠٢) مجموعة من الخصال تميز المريض النفسي في المجتمع العربي، منها: محاولة الأهل إخفاء المرض، أو بعض أعراضه مع إحاطة التشخيص بالشكوك، وإظهار العدوانية عند التعامل مع المعالجين .

أما فيما يتعلق بتعامل المعالجين ومقوماتهم الشخصية فيرى الجلبي واليحيا (١٩٩٦) أن قدرات المعالج الشخصية، وخبراته، واهتماماته الحقيقية بالمريض، وسمو أخلاقه، وإخلاصه، ومعرفته بطبيعة الناس وثقافة مجتمعهم، من أهم العوامل المؤثرة في سير العملية العلاجية النفسية. لقد اشترط راسكين وروجرز (Raskin & Rogers,1989) في المعالج اتصافه بالتعاطف، والصدق، والقبول الإيجابي غير المشروط، مع قدرة على الاهتمام الحقيقي والداخلي بالمرضى؛ لأن ذلك من وجهة نظرهما أمر لابد منه؛ لنجاح المعالج في تعاملة الإكلينيكي مع العملاء خاصة، وقد أظهرت نتائج بحوثهما أن التقبل الودي يسهل كثيراً من مهمة تغير الشخصية .

أما على صعيد الطريقة العلاجية المستخدمة مع المرضى، ودور ذلك في نجاح عملية العلاج فيرى كمال (١٩٩٤) أن الأسلوب العلاجي يعتمد على عوامل عديدة، منها طرق التعبير المستخدمة، ونمط الاتصال، وقناعة المريض، والتوقعات الإيجابية بشأن الطريقة، إضافة إلى سمعة الأسلوب، وانتشاره في ثقافة المجتمع .

أما زهران (٢٠٠١) فينظر إلى أسلوب العلاج في صورة مقارنات مع الأساليب الأخرى، حيث يشير إلى أن المرضى النفسيين عند مراجعتهم يسألون من الوهلة الأولى عن العلاج العقاقيري، أو الدوائي، وعند إفادتهم أنه سيستخدم معهم علاجاً نفسياً مناسباً لحل مشكلاتهم يشعرون بخيبة الأمل، وتزداد حالهم سوءاً عندما يقال لهم: إن العلاج النفسي يتطلب تحمل مسؤلية شخصية أكبر من قبلهم (زهران ص ٢٠٤) . لقد وجد جمل الليل (٢٠٠١) في دراسته التي أجراها على ثلاثة وستين طبيباً نفسياً، أن الأسلوب السلوكي

المعرفي هو الأكثر استخداماً في العلاج النفسي من قبل الأطباء النفسيين العرب يعود إلى خلوه من التجريد والغموض الذي تتميز به بعض أنواع العلاجات النفسية الاستكشافية، علاوة على ما يوفره هذا الأسلوب من سلطة للمعالج تمكن من إعطاء تعليمات، وفرض واجبات ومهام على المرضى؛ لإحدات التغييرات المعرفية والسلوكية المناسبة .

أما فيما يتعلق بطبيعة الاضطراب فإن هناك شبه إجماع بين المعالجين على أن الحالات الذهانية والعصابية الحادة ذات الأساس البيولوجي كالفصام، والهوس، وبعض حالات الوساوس يتم علاجها بالعلاج الدوائي أولاً، ثم يتم التدخل العلاجي النفسي؛ في حين أن الاضطرابات التي تتمتع حالاتها بالاستبصار كما هو الوضع مع غالبية الاضطرابات العصابية، والتي يكون لظهور أعراضها علاقة بظروف الحياة اليومية، فيفضل استخدام العلاجات النفسية معها .

إن التفاعل بين العناصر الأربعة المتمثلة بـ: شخصية المريض، ومعاملة المعالج، ونوعية الأسلوب العلاجي، وطبيعة الاضطراب؛ لشرط أساس لنجاح العلاج، والذي قد يؤدي الفشل فيه إلى ظهور مضاعفات حددها زهران (٢٠٠١) في زيادة القلق لدى المريض، والانصراف عن العلاج النفسي، أو اللجوء إلى اتخاذ أسلوب دفاعي خلال الجلسات، أو البحث عن العلاج الطبي كخيار بديل، أو الذهاب إلى المعالجين الشعبيين. في هذا الإطار ترى نصار (١٩٩٨) أن عدم الإقبال على العلاج النفسي يرتبط بعدة عوامل تخص المرضى أنفسهم، منها: الخوف من وصمة عار الإصابة بالمرض النفسي، والجهل بمقومات هذا العلاج ومضامينه، إضافة إلى المخاوف التي تصاحب الأفراد من مراجعة العيادات، خاصة مرضى الرهاب، علاوة على عدم الثقة بقدرة المختصين النفسين على حل مشكلاتهم (ص٢٢) .

إن عدم الإقبال على العلاج النفسي، أو الانقطاع المبكر عن حضور جلسات العلاج يعد ظاهرة من الظواهر التي تتسم بها خدمات الصحة النفسية، ولاتزال مسألة تحديد العوامل المرتبطة بهذا العزوف عن العلاج النفسي غير واضحة، فهناك من يربطها بظروف المرضى، وهناك من يرى دوراً كبيراً للمعالجين، فيما يرى آخرون أن الأسلوب العلاجي هو العامل الأهم، إلا أن هناك من يرى أن هذه العوامل مجتمعة هي المسئولة عن بروز هذه الإشكالية، إضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية كالعمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، والحالة التعليمة والتشخيصية، والمدة المرضية. إذن مما سبق يتضح أن هناك حاجة ملحة

لإجراء دراسات على المستوى المحلي؛ بغرض التعرف على تلك العوامل وتحديد أبعادها، وما الدراسة الحالية إلا خطوة في هذا الاتجاه .

مشكلة الدراسة :

لقد حققت خدمات الصحة النفسية تقدماً ملحوظاً خلال العقدين الأخيرين، فازدادت أعداد العيادات النفسية في المستشفيات الحكومية حتى تجاوزت الخمسين عيادة، كما أن عدد أقسام التنويم، سواء في المستشفيات العامة، أو النفسية قد تعدت العشرين، وبسعة سريرية كبيرة تجاوزت ١٧٠٠ سرير .أيضاً لابد من الإشارة إلى أن هذا النمو في المصادر الطبيعية قد واكبه نمو في الكوادر البشرية، فازدادت أعداد المعالجين النفسيين من أطباء ومتخصصين في مؤسسات الصحة النفسية الحكومية، حتى تجاوزت أعدادهم مائتين وستين معالجاً نفسياً (الدليم، ٢٠٠١) . إلا أنه على الرغم من توافر كل هذه الإمكانات، نجد أن إحصائيات وزارة الصحة لمراجعي العيادات الخارجية تظهر أن الإقبال على الخدمات الصحية النفسية عامة، والعلاجات النفسية خاصة لاتزال محدودة (وزارة الصحة، ١٤٢١هـ).

لقد أظهرت دراسة استطلاعية قامت بها الكعبي (١٩٩٤) على مجموعة من العيادات النفسية بالمنطقة الشرقية، عدم انتظام معظم المرضى في الحضور للعيادات لمتابعة علاجهم . كذلك فإن فرح وكبره (١٩٩٣) قد وجدا في دراستهما على مائتين وستين مريضة نفسية مراجعة للعيادات الخارجية بالطائف أن عدم إقبال بعضهن على العلاجات المقررة لهن (٣٢٪منها نفسي) يعود في جزء منه لأسباب اجتماعية، وأخرى شخصية تتعلق باعتقاداتهن بالشفاء من المرض . أما الربيعة (١٩٩٩) فقد كشفت نتائج دراسته التي أجريت على واحد وستين أخصائياً نفسياً؛ بغرض معرفة الصعوبات التي تواجههم، أن ٧٢٪ منهم يعتقدون أن المرضى لايدركون دور المتخصص النفسي الإكلينكي، كما أن ٤٣٪ منهم يرون أن المرضى النفسيين لا يتقبلون العلاجات النفسية غير الدوائية. في هذا السياق، يؤكد الوهاس (١٩٩١) أن الناس لا تستخدم العلاج النفسي لعدة أسباب يسأل عنها المتخصصون في الصحة النفسية، كما هو الحال مع نقص إدراكات الناس لجدوى العلاج العقاقيري، علاوة على تدني مستوى الوعي العام لدى الناس في السعودية بطبيعة الخدمات النفسية . ويتفق كفافي (١٩٩٨) وكذلك النابلسي (٢٠٠٢) مع ماذهب إليه

الوهاس، حيث يضيفان أن المفاهيم الخاطئة عن العلاجات النفسية بمختلف أنواعها، كالاعتقاد أنها تسبب الإدمان، أو أنه يمكن الشفاء منها بدون علاج، إضافة إلى ما يواجه المرضى من معاناة نفسية مع الأهل، وبقية المؤسسات الاجتماعية، خاصة الإعلامية منها، كلها عوامل تحد من عملية الإقبال على الخدمات النفسية، واستثمارها بالصورة المناسبة.

إن استقراء سريعاُ لنتائج هذه الدراسات المحلية يظهر أن هناك عدم إقبال على الخدمات العلاجية عامة، وخدمة العلاج النفسي خاصة؛ لذا تسعى الدراسة الحالية إلى البحث عن العوامل التي تجعل المرضى النفسيين يعزفون عن مراجعة العيادات النفسية، وهل لذلك علاقة ببعض المتغيرات الديموغرافية .

إذن فالدراسة الحالية تحاول الإجابة عن التساؤلات التالية :

١. ما العوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي، كما تدركها عينة من المرضى النفسيين ؟

٢. هل تختلف إدراكات عينة المرضى للعوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي باختلاف متغيرات الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض ؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرضى النفسيين، والمريضات النفسيات في إدراك عوامل الأبعاد الأربعة المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي، وفقاً لمتغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض ؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجوانب التالية :

١. ألقت التحولات الاجتماعية، والثقافية السريعة، والتي يمر بها المجتمع السعودي بتداعياتها السلبية، فلامست جوانب الصحة النفسية لدى الكثير من الناس؛ لذا زادت أعداد الحالات المرضية التي تحتاج إلى خدمات نفسية نوعية لا تقتصر على العلاجات الكيماوية، بل تشمل مختلف العلاجات النفسية، خاصة وأن هناك إمكانية لتوفيرها متى ازداد الطلب عليها، وهو الأمر الذي لن يتحقق إلا بالكشف عن العوامل المرتبطة بعدم

الإقبال على هذه العلاجات النفسية المتخصصة .

٢. لقد كشفت أدبيات التراث النفسي عن وجود علاقة لإدراكات المرضى، وتعاملات المعالجين، وأسلوب العلاج، ونوعية الاضطراب بعدم إقبال بعض المرضى النفسيين على العلاج النفسي، أو الاستمرار في فعالياته، من هنا ستحاول الدراسة الحالية من خلال نتائجها التحقق من مدى انطباق ذلك على المجتمع السعودي، حتى يتم التعامل مع هذه العوامل وفق أسس موضوعية وعلمية .

٣. تستقي هذه الدراسة أهميتها من كونها تبحث عن دور بعض المتغيرات الديموغرافية، كالحالة الاجتماعية، والتعليمية، وغيرها في عدم إقبال المرضى على العلاج النفسي، خاصة وأن البحث فيها قد يكشف عن علاقة للفروق الحضارية، والأبعاد الثقافية في ظاهرة عزوف الحالات المرضية، وعن استثمار هذا النوع من الخدمات المتخصصة.

٤. هذه الدراسة وفي ضوء نتائجها ومقترحاتها قد تنبه المسئولين في وزارة الصحة، والمستشفيات الجامعية، والعسكرية، والأهلية، وغيرها إلى أهمية اتخاذ إجراءات وتدابير عملية من شأنها أن تعزز أليات توفير وتفعيل مختلف الخدمات النفسية، وتسهيلها بصورة تفي باحتياجات المستفيدين، وتحقق أهداف المؤسسة العلاجية.

٥. أخيرا لابد من القول: إن هذه الدراسة تكتسب أهميتها من الندرة الملحوظة في الدراسات النظرية والميدانية في هذا المجال، والتي يأمل الباحث أن تكون بداية تدفع المتخصصين والباحثين إلى إثراء هذا الميدان بالمزيد من الأبحاث والدراسات الموسعة، والتي تحتاج إليها مثل هذه الموضوعات الصحية النفسية.

مصطلحات الدراسة :

١. **العلاج النفسي** : لقد ورد في مقدمة الدراسة الحالية عدد من التعريفات النظرية لمفهوم العلاج النفسي، والتي تمحورت حول تعريفه بأنه عملية تفاعل تجسدها علاقة شخصية مهنية متبادلة بين معالج محترف، ومريض يعاني من اضطرابات نفسية؛ وذلك بغرض تخفيف المعاناة النفسية، وتغيير السلوك غير المتوافق، وتشجيع نمو الشخصية عن طريق تدخلات لفظية وغير لفظية (الزيادي، ١٩٦٩؛ Vinogradov & Yalom 1989) أما التعريف الإجرائي للعلاج النفسي في هذه الدراسة فيعني: تلك الأساليب والإجراءات التي

يقوم بها المختصون النفسيون، والأطباء النفسيون مستخدمين عدداً من الفنيات والطرق التحليلية، والسلوكية، والإنسانية، والمعرفية؛ بغرض علاج مختلف الاضطرابات الانفعالية، والسلوكية، والعصابية، والذهانية من خلال جلسات واجتماعات متعددة تتم بين المعالج والمريض دونما استخدام للأدوية، أو الوصفات الطبية، أو غيرها من العلاجات الكيماوية، أو الكهربائية، أو الفيزيائية .

٢. **المرضى النفسيون** : ويقصد بهم في هذه الدراسة أولئك المرضى الذين يعانون من مشكلات واضطرابات نفسية، لكنهم على درجة كبيرة من الاستبصار، ولا توجد لديهم أعراض ذهانية. كما أنهم يعرفون ماهية العلاج النفسي، ولكنهم لايقبلون عليه، وهم أيضاً ممن سبق لهم استخدام هذا النوع من العلاجات لمدة قصيرة، ثم انقطعوا عن المتابعة والمراجعة؛ لاستكمال علاجهم .بالإضافة إلى أنهم ممن لايزالون يستخدمون هذا النوع من العلاجات، ولكن لديهم ملاحظات عليه .

٣. **عدم الاقبال على العلاج النفسي** : ويقصد به عزوف المرضى النفسيين عن العلاج النفسي، أو البحث عنه، أو عدم مباشرته بعد إقراره من المعالج النفسي، أو عدم الانتظام فيه والانقطاع عنه بعد البدء في حضور بعض جلساته، أو فعالياته .

الدراسات السابقة :

بمراجعة التراث السيكولوجي تم رصد عدد كبير من الدراسات والأبحاث التي تناولت عدم إقبال المرضى على الخدمات النفسية بشكل عام، والعلاجات النفسية على وجه الخصوص، سواء في البيئات الأجنبية، أو على المستوى المحلي .

لقد قام أنقرماير وزملاؤه (Angermeyer, Held & Gortler,1993) بإجراء دراسة ميدانية بعنوان العلاج النفسي والعلاج الدوائي بين التأييد والمعارضة، حيث كانت عينة الدراسة مكونة من ١٨–٢١فردأ من عامة الناس في ألمانيا الاتحادية، وقد كشفت دراستهم أن أسلوب العلاج النفسي هو الأسلوب المفضل حتى بالنسبة لعلاج المرضى الفصاميين، وقد برر الناس تفضيلهم العلاجات النفسية بعدة مبررات، منها: إمكانية الحوار والمناقشة في الجلسات العلاجية، والكفاءة الشخصية للمعالجين النفسيين، بالإضافة إلى الخوف من التعود على العلاجات الدوائية لخطورة أثارها الجانبية؛ فهي مهدئات لا تعالج إلا الأعراض.

أما شولتى (Schulte ,1993) فقد وجد في دراسة مماثلة لآراء مجموعة من عامة الناس أن ٩٣ منهم يرون أن المختصصين النفسيين مؤهلون لعلاج المشكلات النفسية، فيما يرى ٧٥ أن الأطباء النفسيين هم المؤهلون للقيام بهذه المهمة، في حين وجد إلبراين وبندكت وكذلك ستونز (المشار إليهم في Sydow & Reimer,1998) أن الطلبة الأمريكيين، والجنوب أفريقيين يفضلون أن تتم عملية علاجهم بواسطة المختصصين النفسيين مقارنة بالأطباء النفسيين أو المتخصصين الاجتماعيين .

أما على صعيد العوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاجات النفسية، فقد كشفت دراسة إكسلرود وويتزلر (Axelrod & Wetzeler,1989) التي تمت على ١٣٤مريضٍ في المستشفى المحلي بمدينة نيويورك أن هناك أربعة عوامل رئيسة مسئولة عن عدم التجاوب والانتظام في العلاج من قبل هؤلاء المرضى، هى: (١) النظرة السلبية للمستشفى، (٢) الموقف السلبي من العلاج المستخدم، (٣) نكران الحاجة إلى العلاج النفسي، (٤)عدم إدراك قيمة العلاج النفسي وجدواه .

وفي دراسة قام بها سويت ونونز (Sweet & Noons,1989)على ١٤٢ مريضٍ نَفسيٍّ أظهرت النتائج وجود أربعة عوامل مؤثرة في عدم الإقبال على العلاجات النفسية، هى: بعد السكن عن المستشفى، وعدم وجود التأمين الصحي، وارتفاع رسوم العلاج، إضافة إلى بعض الظروف الاجتماعية . لقد كشفت محاولات تشن (Chen,1991) التي جاءت ضمن دراسة تحليلية تشمل مراجعة للتراث النفسي بشأن عدم التجاوب مع برامج العلاجات النفسية المقررة أن إنكار وجود المرض، وعدم إدراك طبيعة العلاج عاملان مهمان من ضمن مجموعة عوامل مسئولة عن عدم الالتزام بالخطط العلاجية. أما إدلوند وزملاؤه (Edlund et al.,2000) فقد وجدوا في دراسة مسحية وبائية في مقاطعة أونتاريو الكندية، وبعض الولايات الأمريكية؛ بغرض تحديد المؤشرات التنبوئية لعملية الاستجابة للعلاجات النفسية على عينتين تتكونان من ٤٣١ فرد، تتراوح أعمارهم ما بين ١٥–٤٥ سنة أجريت لهم مقابلات شخصية، أن الراشدين الصغار كانوا أكثر انقطاعا عن مواصلة العلاجات النفسية، مقارنة بالراشدين الكبار، كما وجدوا أن الأفراد الذين يتلقون علاجاً مزدوجا (علاجاً نفسياً ودوائياً) هم الأكثر انتظاماً، إضافة إلى أن الأفراد الذين لديهم اتجاهات سلبية عن فعالية العلاج، والخدمة النفسية، ويعانون من الحرج الاجتماعي والشخصي عند مقابلة متخصص الصحة النفسية، و لم يقبلوا على العلاجات المقررة لهم. كـما أن كورسى وزملاءه

(Coursey, Farrell, & Zahniser, 1991) قد قاموا بدراسة مسحية مماثله بقصد معرفة موقف عينة مكونة من ٢٤٠ مريض نفسي، من العلاج النفسي، وقد أفادوا أن هذه الفعاليات كانت مفيدة لهم، ولكنهم أبدوا عدم ارتياح بشأن السلطة التي يمارسها المعالجون النفسيون، علاوة على عدم الإنصاف، وقلة الاحترام، والتمييزات التي يجدونها من الآخرين بسبب مرضهم النفسي.

كذلك فإن كورسي وزملاءه (Coursey, Keller, & Fattell, 1995) في دراسة مسحية أخرى شملت ٢١٢ مريضٍ في اثنى عشر مركزاً علاجياً تأهيلياً في ولاية ماريلاند، قد وجدوا أن العلاقة العلاجية الحميمة هي الخاصية الأولى المرغوب فيها من المعالج، كما أنهم أكدوا أن السرية هي الجانب المهم الذي التزم به المعالج النفسي، كذلك فإن ٦٠٪ من هؤلاء المرضى أشاروا إلى أن المزاوجة (Combination) بين الأسلوب النفسي، والأسلوب الدوائي هي الطريقة الفُضْلَى للرفع من نسبة الانتظام، والاستمرار في مراجعة المراكز العلاجية.

وبناء على ما سبق فإن الدراسات السابقة تكشف عن دور واضح لاعتقادات الناس عامة، وإدراكات المرضى النفسيين خاصة فيما يتعلق ببعض العوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي، مثل: عدم إدراكهم لطبيعة العلاج، والنظرة السلبية المرتبطة ببعض جوانب الصحة النفسية، كنوعية الخدمات، وموقع العيادات النفسية، والرسوم، والعاملين في هذا المجال، وفي مقدمتهم المعالجين النفسيين .

إن التعامل الشخصي للمعالج مع عملائه له دور كبير في نجاح العملية العلاجية، فلقد وجد تشنق وزملاؤه (Chung, Pardeck, & Murpgy, 1995) في دراستهم لخمسة وأربعين شاباً أن استمراريتهم في العلاج النفسي ارتبطت بإدراكهم للمعالج كشخص مهني محترف، يهتم بهم، ويظهر عناية ملحوظة بحالاتهم، إضافة إلى وضوح خططه العلاجية، وشرحها بدقة، وتنظيم قبل البدء في فعاليات الجلسات، أيضاً وفي السياق نفسه فقد استنتج شنايدر (Schneider,1978) أن الناس ترغب في أن ترى المعالج النفسي متعاطفاً، وأكثر إنسانية وحيوية خلال تعامله مع عملائه، كذلك فقد كشفت نتائج دراسة قام بها موهل وزملاؤه (Mohl, Marinez, Ticknor, Hung, & Cardell, 1991) على ٩٦ مريضاً أنهم يعزون أسباب عدم انتظامهم في العلاج إلى عدم تفهم المعالجين لأوضاع المرضى، وظروفهم؛ ولشعورهم بأن المعالجين لا يقبلونهم ولا يقدرونهم؛ ولهذا فهذه العلاجات لن تكون فعالة، أو مجدية لهم .

هذا فيما يتعلق بإدراكات المرضى، ونظرتهم لخدمات الصحة النفسية، ومن يشرف على تقديمها، خاصة المعالجين، إلا أن الدراسات لا تقصر عدم الإقبال على هذه العوامل، بل ترى أن العوامل الديموغرافية تلعب دوراً مهماً في هذا الخصوص، فلقد أظهرت نتائج دراسة وايز و رين (Wise & Rinn, 1983) أن هناك ارتباطاً بين أنماط الانقطاع عن العلاج، والمرضى من ذوي الفئات العمرية الصغيرة، كما أن دراسة إدلوند وزملائه (٢٠٠٢) قد خرجت بنتيجة مماثلة حيث اتضح أن المرضى الذين يقعون في فئة الراشدين الصغار هم الأكثر انقطاعاً عن مواصلة العلاجات، النفسية مقارنة بالراشدين الكبار. أما على المستوى المحلي فقد كشفت دراسة الدرادكة والزاير (Daradkeh & Zayer, 1993) والتي تمت على ٤٤٥ مراجع لعيادة الطب النفسي بمستشفى أرامكو بالظهران أنّ ٨٠٪ يعانون من حالات عصابية، كالاكتئاب التفاعلي ٤٣، والقلق ٧٧، وسوء التكيف والضغوط ٩٤. ... إلخ وبغرض التعرف على خصائص المرضى الذين لا يلتزمون في مراجعاتهم، وجد أن الذين لا ينتظمون هم من الأفراد الذين تتجاوز أعمارهم سن الخامسة والثلاثين . أيضاً وفي الإطار نفسه، فلقد أظهرت نتائج دراسة فرح وكبره (١٩٩٢) والتي تمت على ٢٦٠ مريضة نفسية راجعن العيادات الخارجية بمستشفى الصحة النفسية بالطائف أن المريضات الصغريات هن الأكثر انقطاعاً عن الحضور، واستكمال العلاجات النفسية المقررة لهن . أما على صعيد المستوى التعليمي، فقد كشفت دراسة لوكس (المشار إليه في Sydow & Reimer, 1998) أن الأفراد من ذوي المستويات التعليمية العالية يفضلون العلاج لدى المعالجين النفسيين، في حين أن الأفراد الذين كان حظهم من التعليم أقل يقبلون على الأطباء النفسيين . أما فرح وكبره (١٩٩٢) فقد وجدا أن المريضات الأميات هن أكثر انتظاماً في المراجعات العلاجية .

ومن جانب آخر، فقد أظهرت دراسة كوموتويس وريس (Comtois & Reis 1995) والتي تمت في العيادات الخارجية بالمركز الصحي في حي هاربوقيو بمدينة سياتل الأمريكية على ٢١٧ رجلٍ و١٢١ امرأة، أن إقبال النساء على الالتحاق بالجماعات العلاجية كان أقل من الرجال، كما ظهر أن العانسات هن أقل إقبالاً على هذه الفعاليات. أيضاً وفي السياق نفسه الخاص بالحالة الاجتماعية، ولكن على المستوى المحلي، فقد أظهرت نتائج دراسة فرح وكبره (١٩٩٣) أن الأرامل، والمطلقات هن أكثر اقبالاً وانتظاماً على العلاج . كما أن دراسة الدرادكة والزاير (١٩٩٣) قد كشفت عن نتيجة

مماثلة تتمثل في أن المنقطعين عن المراجعات العلاجية كانوا من فئة المتزوجين والمتزوجات.

أما فيما يتعلق بطبيعة الاضطرابات فقد أظهرت دراسة فينك وهيكرمان (Fink & Heakerman,1981) عدم وجود علاقة ارتباطية بين نوعية التشخيص والتجاوب مع البرنامج العلاجي. في حين أن دراسة سافرين وزملائه (Safren,Heimberg, & Juster, 1987) قد كشفت عن أن مرضى الرهاب الاجتماعي هم أقل تحمساً للانتظام في العلاج، كما أن المرضى المزمنين منهم يحملون توقعات متدنية عن فعالية العلاج النفسي وبالذات العلاج السلوكي المعرفي . أيضاً وفي السياق نفسه، فقد أظهرت دراسة الدرادكة والزاير (١٩٩٣) أن مرضى اضطرابات الهستيريا، والإدمان، وسوء التكيف، وردود أفعال الضغط هم الأقل انتظاما في العلاج النفسي. أما الكعبي (١٩٩٤) فقد وجدت في دراستها الاستطلاعية على بعض مراجعي العيادات النفسية في المنطقة الشرقية أن النساء اللاتي يعانين من القلق، والرجال الذين شُخصوا كاكتئابيين هم الأفراد الأكثر انتظاما في العلاج .

كما أن دراسة اكسلرود و ويتزلر (Axelrod & Wetzler, 1989) قد أظهرت أنه لا توجد علاقة بين العوامل الديموغرافية، والتشخيص، والمساندة الاجتماعية، وبين عدم التجاوب مع برنامج الرعاية النفسية اللاحقة. إذن يمكن القول: إنَّ الدراسات السابقة قد كشفت عن ارتباط عدم الإقبال على العلاج النفسي بعدة عوامل، منها ما يتعلق بالأسلوب العلاجي كما يدركه المرضى النفسيون، ومنها ماله صلة بشخصية المعالج، وطريقة تعامله مع الحالات المرضية التي يناظرها، إضافة إلى بعض الخصائص والمتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالمرضى . إلا أنه من الملاحظ أن بعضاً من تلك الدراسات قد تناولت الموضوع بشكل عام دون تمييز بين الأساليب العلاجية، كما أظهرت أن عدم الإقبال على العلاج النفسي قد ارتبط بعدد من العوامل، مثل عدم التجاوب، أو عدم الانتظام، أو الانقطاع مبكرا عن متابعة البرنامج العلاجي . أيضاً فإن الدراسات التي تمت على المستوى المحلي قد اقتصرت على تناول الخصائص الديموغرافية التي تميز المرضى الذين لم يستجيبوا بالحضور لاستكمال علاجاتهم النفسية، لكن هذه الدراسات لم تحاول بحث الموضوع بصورة أعمق من خلال دراسة العوامل المرتبطة بظاهرة عدم الإقبال على العلاج النفسي من وجهة نظر المرضى النفسيين أنفسهم في أكثر من مستشفى ومدينة سعودية ومع متغيرات أكثر، وهو الأمر الذي تسعى الدراسة الحالية إلى البحث فيه .

فروض الدراسة :

في ضوء أهداف الدراسة، وبناء على ما اتضح للباحث من خلال عرضة للإطار النظري، واستناداً إلى ما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة قام الباحث بتحديد وصياغة فروض الدراسة على النحو التالي :

* **الفرض الأول** : توجد مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي، كما تدركها عينة من المرضى النفسين .

* **الفرض الثاني** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في إدراكهم للعوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي يمكن أن تعزى إلى اختلاف متغيرات الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض .

* **الفرض الثالث** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرضى الذكور، أو الإناث في إدراكهم لعوامل بُعد إدراكات المريض المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي، يمكن أن تعزي إلى اختلاف متغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض .

* **الفرض الرابع** : لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرضى الذكور، أو الإناث في إدراكهم لعوامل بُعد طبيعة الأسلوب العلاجي المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي يمكن أن تعزى إلى اختلاف متغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض .

* **الفرض الخامس** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرضى الذكور، أو الإناث في إدراكهم لعوامل بُعد معاملة المعالج المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي يمكن أن تعزى إلى اختلاف متغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض .

* **الفرض السادس** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرضى الذكور، أو الإناث في إدراكهم لعوامل بُعد العلاج الدوائي المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي يمكن أن تعزى إلى اختلاف متغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض .

إجراءات الدراسة

أولاً : عينة الدراسة :

بلغت عينة الدراسة النهائية ثلاثة وأربعين ومائة مريضٍ ومريضة نفسية من مراجعي العيادات الخارجية في سبعة مستشفيات حكومية في ست من المناطق الكبيرة بالمملكة العربية السعودية خلال النصف الأول من عام ٢٠٠٢م.

وقد قام الباحث بوضع شروط ومواصفات لهذه العينة حددها في المرضى النفسيين المستبصرين الذين يعرفون طبيعة العلاج النفسي، لكنهم لا يقبلون عليه، أو أولئك الذين سبق لهم استخدام هذا العلاج لكنهم انقطعوا عن فعالياته، أو أنهم مازالوا يستخدمونه لكن لديهم ملاحظات على تطبيقاته .

الجدول رقم (١)

خصائص عينة الدراسة

الفئات / المتغيرات	الفئة								
العمر		١٥-٢٤ سنة	٢٥-٣٤ سنة		٣٥ سنة فأكثر				
	ذكور	٢٠ (%٢٧)	٢٤ (%٣٣)		٢٤ (%٣٣)				
	إناث	٢٧ (%٣٩)	١٧ (%٢٥)		٢٢ (%٣٢)				
الحالة الاجتماعية	الفئة	المتزوجون	غير المتزوجين						
	ذكور	٣٣ (%٤٥)	٣٨ (%٥٢)						
	إناث	٣٣ (%٤٨)	٣٤ (%٤٩)						
المستوى التعليمي	الفئة	الابتدائية فأقل	المتوسطة		الثانوية		الجامعية فأكثر		
	ذكور	١١ (%١٥)	٢٣ (%٣٢)		٢٢ (%٣٠)		١٤ (%١٩)		
	إناث	١٧ (%٢٥)	٢٤ (%٣٥)		١٢ (%١٧)		١٦ (%٢٣)		
طبيعة الاضطراب	الفئة	القلق	الرهاب		الوسواس		الاكتئاب		الأخرى
	ذكور	٢٣ (%٣٢)	١٢ (%١٦)		٩ (%١٢)		١٨(%٢٥)		١١ (%١٥)
	إناث	١٧ (%٢٥)	٦ (%٩)		٣ (%٤)		٣٣ (%٤٨)		١٠ (%١٥)
مدة الإصابة بالمرض	الفئة	١ – ٣ سنوات	٤ – ٦ سنوات		٧ سنوات فأكثر				
	ذكور	٢٨ (%٣٨)	١٠ (%٢١)		٢٣ (%٣٢)				
	إناث	٣٤ (%٤٩)	١٤ (%٢٠)		١٩ %٢٨)				
المستشفيات والعيادات النفسية	المستشفى	جدة	الرياض	الطائف	أبها	الهفوف	تبوك	نجران	المجموع
	ذكور	٨	٢٠	٢٦	٢	٥	٤	٩	٧٤
	إناث	١١	١١	١٢	١٤	٤	١١	٦	٦٩
المجموع		١٩	٣١	٣٨	١٦	٩	١٥	١٥	١٤٣

ثانياً : أداة الدراسة :

صمم الباحث أداة واحدة لهذه الدراسة سماها «استبانة الإقبال على العلاج النفسي»، وقد مرت خلال مدة إعدادها وتطويرها بالإجراءات التالية :

١– تم توجيه سؤال مفتوح لثمانية وثلاثين طبيباً نفسياً بمستشفى الملك فهد بمدينة الملك عبد العزيز الطبية بالحرس الوطني، ووحدة الخدمات النفسية بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود بالرياض، إضافة إلى ستة عشر مريضاً ومريضة نفسية من المراجعين للعيادات الخارجية بالطائف، والحرس الوطني، وقد تضمن السؤال المفتوح، ذكر العوامل التي تؤدي إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي. بعد ذلك قام الباحث بتحليل لمضمون إجابات المعالجين، والمرضى الذين بلغ عددهم أربعة وخمسين فرداً وقد عدَّ الباحث أن العامل الذي اتفق عليه ثلاثة أشخاص، أو أكثر عاملاً من العوامل المرتبطة بعدم الإقبال على العلاج النفسي، وبذلك فقد وصل عدد هذه العوامل من واقع مرئيات هؤلاء المشاركين إلى ثمانية عشر عاملاً.

٢– تم القيام بمراجعة للتراث السيكولوجي في مجالات البحث والدراسات والنظريات والأدبيات ساعدت الباحث في تصميم استبانة أولية تتكون من ثلاثين بنداً، يمثل كل منها عاملاً من العوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي، تمت صياغتها في صورة تقريرية . ومن ثم عرضها على سبعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس، وقسم الطب النفسي بجامعة الملك سعود، واثنين من الأطباء النفسيين بمستشفى الحرس الوطني، وقد كانت لهم بعض الملاحظات والمرئيات المتعلقة بمدى ملاءمة البنود، أو وضوحها، أو تكوينها، وقد ترتب على ذلك حذف خمسة بنود بعد أن وافق عليها اثنان، أو أكثر من المحكمين .

٣– تم تطبيق الاستبانة على سبعة عشر مريضاً مراجعاً لعيادة الحرس الوطني، وخمسة من الطلبة المراجعين لوحدة الخدمات النفسية بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وبعد تحليل بيانات هذه العينة، وقياس خصائصها السيكومترية، وجد أن معامل ثبات الأداة ٠,٦٨ وهو وإن لم يكن معاملاً مرتفعاً إلا أنه يبقى معدلاً مقبولاً، خاصة في ظل صغر حجم العينة الاستطلاعية، كما تم حذف عبارة واحدة لضعف ارتباطها بالدرجة الكلية؛ ليصبح عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائية ٢٤ عبارة تقريرية .

٤– تتم الإجابة عن عبارات الاستبانة باختيار إحدى فئات الاستجابة الثلاث، والتي تم تحديدها بموافق، أو محايد، أو معارض، وقد تم حساب ثلاث درجات للموافقة، ودرجتين للاستجابة المحايدة، ودرجة واحدة للمعارضة على مضمون العبارة .

ثالثاً : ثبات الأداة :

تمت عملية حساب ثبات الأداة بطريقتين هما :

١– طريقة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي، حيث تم حساب ثبات الأداة من خلال استجابة واحد وسبعين من أفراد العينة (نصف العينة تقريباً) وقد بلغت ٠,٨٤ وهي نسبة عالية ومناسبة تعزز الثقة بملائمة الأداة لاستخدامات الدراسة الحالية .

٢– طريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب الثبات من خلال استجابة سبعة وستين من أفراد عينة الدراسة، وذلك باستخدام معادلة سبيرمان ـ براون وقد وصل معامل الثبات إلى ٠,٨١ وهو أيضاً يعد معدلاً معقولاً ومقبولاً يسمح للباحث باستخدام هذه الأداة بثقة كبيرة لأغراض هذه الدراسة .

رابعاً : صدق الأداة :

علاوة على صدق المحكمين والذي كان من ضمن إجراءات إعداد استبانة الدراسة فقد تم حساب صدق الأداة باستخدام أسلوب صدق الاتساق الداخلي، وطريقة التحليل العاملي .

١– **صدق الاتساق الداخلي** : تم حساب هذا الصدق؛ للتحقق من مدى ارتباط كل بند على حده بالبعد الذي ينتمي إليه، وكذلك قيمة معامل ارتباط هذا البند بالدرجة الكلية، وارتباط كل بعد بالآخر، كما يظهر من بيانات الجدولين رقمي (٢) ، و(٣)، واللذين يوضحان أن قيم معاملات الارتباط بين البنود وأبعادها دالة عند مستوى ٠,٠١وكذلك الحال بالنسبة لارتباط البنود بالدرجة الكلية، والتي جاءت دالة عند مستوى ٠,٠١ ما عدا البندين الخامس، والسادس حيث كان مستوى دلالتهما عند ٠,٠٥ أما البند الحادي والعشرون فقد تم استبعاده؛ لأن قيمة معامل ارتباطه بالدرجة الكلية كانت ضعيفة حيث لم تتجاوز ٠,٢٠ كما أنه لم يتشبع على أي عامل من عوامل الأبعاد الأربعة بعد حساب الصدق العاملي لبنود هذه الاستبانة، والتي أصبحت في معالجاتها الإحصائية النهائية ثلاثة وعشرين بنداً .

الجدول رقم (٢)

معاملات صدق الاتساق الداخلي

البعد	البند	قيم ارتباط البند بالبعد	مستوى الدلالة	قيم ارتباط البند بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
إدراكات المريض ومعاناته	١	,٥٠	,٠١	,٣٩	,٠١
	٥	,٤٠	,٠١	,٢٨	,٠٥
	٨	,٥٩	,٠١	,٤٩	,٠١
	٩	,٥٤	,٠١	,٥٥	,٠١
	١٥	,٦٩	,٠١	,٧٢	,٠١
	١٧	,٦٢	,٠١	,٥٧	,٠١
	٢٠	,٥٣	,٠١	,٥٥	,٠١
	٢٢	,٤٢	,٠١	,٤٣	,٠١
	٢٣	,٤١	,٠١	,٣٦	,٠١
طبيعة العلاج النفسي ومتطلباته	٣	,٥٢	,٠١	,٥١	,٠١
	٤	,٧٠	,٠١	,٦٥	,٠١
	٦	,٣١	,٠١	,٢٤	,٠١
	٧	,٧٣	,٠١	,٥٨	,٠١
	١٢	,٦٤	,٠١	,٥٧	,٠١
	١٦	,٧٠	,٠١	,٥٧	,٠١
	١٨	,٤٥	,٠١	,٣٦	,٠١
طريقة تعامل المعالج	٢	,٦٦	,٠١	,٤٩	,٠١
	١١	,٥٧	,٠١	,٣٤	,٠١
	١٩	,٧٥	,٠١	,٥٨	,٠١
	٢٤	,٦٤	,٠١	,٣٨	,٠١
شكل العلاج الدوائي	١٠	,٧٢	,٠١	,٣٥	,٠١
	١٣	,٦٩	,٠١	,٣٦	,٠١

الجدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية

الأبعاد	إدراكات المريض	طبيعة العلاج	تعاملات المعالج	العلاج الدوائي	الدرجة الكلية
إدراكات المريض	١,٠٠٠				
طبيعة العلاج	**٠,٦٩	١,٠٠٠			
تعاملات المعالج	**٠,٤٩	**٠,٤٤	١,٠٠٠		
العلاج الدوائي	**٠,٤٣	**٠,٣٧	*٠,٢٥	١,٠٠٠	
الدرجة الكلية	**٠,٩١	**٠,٨٦	**٠,٦٧	**٠,٥٨	١,٠٠٠

** دالة عند مستوى ٠١,   * دالة عند مستوى ٠٥,

٢- **الصدق العاملي** : توجد بنية عاملية لعدم إقبال المرضى على العلاج النفسي، ولهذا تم تحليل البنود عاملياً باستخدام طريقة المكونات الأساسية، ومن ثم تم تدويرها تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس، وقد نتج من عملية التدوير ثمانية عوامل استوعبت نسبة تباين وصلت إلى ٦١,٨ ونظراً لوجود أربعة عوامل لم ترتبط إلا بعاملين فقط، ومن أجل الوصول إلى بنية عاملية عريضة تتسم بالاستقرار، ويكون لها دلالات سيكولوجية واضحة ومتماسكة تسهل إجراء المعالجة الإحصائية، ومن ثم تفسير النتائج ومناقشتها، فقد تم الإبقاء على أربعة عوامل تنطبق عليها المحكات التالية :

أ. الجذر الكامن للعامل الجوهري أكبر من واحد صحيح .

ب. التشبعات الجوهرية للبند على العامل الذي ينتمي إليه تتجاوز ٠,٣٠

ت. التشبعات الجوهرية للعامل تتضمن ثلاثة بنود على الأقل .

وبناء على ما سبق فقد وصلت النسبة الكلية للتباين إلى ٤٣,٥٪ وهي نسبة تحمل قيمة مقبولة توضح أن العوامل المستخرجة تكفي لاستيعاب قدر مناسب من التباين ، ويظهر الجدول رقم (٤) مصفوفة العوامل والبنود التي ارتبطت بها وقيم شيوع كل بند، علماً أنه قد تم حذف البند الحادي والعشرين؛ لعدم تشبعه على أي عامل من العوامل المستخرجة؛ وبذلك تصبح بنود الاستبانة في صورتها النهائية ثلاثة وعشرين بنداً. أما فيما يتعلق بتفسير الصورة العاملية للأداة فيمكن عرضها على النحو التالي :

العامل الأول : إدراكات المريض وقناعاته وجذره الكامن :٥,٧٣ ونسبة التباين: ٢٣,٩٪ وَيُعَدُّ هذا العامل، عاملاً عاما؛ لاستيعابه أكبر نسبة من التباين (٢٣,٩٪) إضافة إلى أن تشبع بنوده التسعة٩، ١، ٥، ٢٠، ٢٣، ١٥، ١٧، ٨، ٢٢ كان تشبعاً جوهرياً وموجباً، وبنسب تراوحت ما بين ٠,٤١ و ٠,٧٧ .

الجدول رقم (٤)

مصفوفة العوامل والبنود بعد تحليلها عاملياً

العامل (التسمية)	البند	العبارات	نسبة التشبع	قيمة الشيوع
إدراكات المريض وقناعاته	٩	صعوبة الاعتراف في المجتمع	,٧٧	,٦١
	١	عدم الثقة بقدرة المعالجين	,٦٩	,٥٢
	٥	عدم الثقة بمحافظة العيادات على المعلومات	,٦٣	,٤٩
	٢٠	عدم إدراك إيجابيات العلاج النفسي	,٦٠	,٤٢
	٢٣	تهرب الآخرين وعدوانهم مع العلاج	,٦٠	,٤٤
	١٥	عدم القناعة بجدوى العلاج	,٥٩	,٦٧
	١٧	الجهل بطبيعة العلاج وطرائقه	,٤٩	,٥١
	٨	عدم القدرة على التعبير في الجلسات	,٤٩	,٣٩
	٢٢	عدم ملاءمة العلاج لظروف المريض	,٤١	,٣٩
طبيعة العلاج النفسي ومتطلباته	١٢	العلاج يتطلب زيارات كثيرة	,٧٢	,٥٦
	٤	عدم ظهور نتائج العلاج سريعاً	,٦٣	,٤٧
	٧	العلاج يتطلب جهداً ووقتاً طويلاً	,٦٠	,٥٤
	٦	وصمة المرض والعلاج لدى الناس	,٥٩	,٤٩
	٢	الجلسات تستغرق وقتاً طويلاً	,٥٠	,٤٠
	١٦	العلاج يتطلب التحدث عن أمور شخصية	,٤٥	,٣٤
	١٨	العلاج لا يناسب عاداتنا وثقافتنا	,٤٢	,٢١
طريقة تعامل المعالج	١٩	معاملة المعالجين السلبية	,٦٤	,٥٤
	٢٤	سيطرة المعالجين على أجواء الجلسات	,٦٢	,٤٥
	٣	قلة خبرة المعالجين وإمكاناتهم	,٥٥	,٤٢
	١١	ضعف تأهيل المعالجين	,٣٣	,٢٩
تفضيل العلاج الدوائي	١٣	التعود على العلاج الدوائي	,٧٣	,٥٦
	١٤	الاعتقاد بعدم وجود مضاعفات للدواء	,٦٢	,٤٨
	١٠	العلاج الدوائي نتائجه العلاجية سريعة	,٣٥	,٢٦

لقد تمحورت بنود هذا العامل العلاجي حول عدم ثقة المرضى بقدرات المعالجين والمؤسسات العلاجية، وعدم إدراك المرضى لإيجابيات العلاج وجهلهم بطبيعته، مما جعل هؤلاء المرضى يعزفون عن هذا العلاج، ولا يقبلون عليه بعد أن تشكلت مثل هذه القناعات السلبية لديهم؛ ولذا فقد تمت تسمية هذا العامل بإدراكات المريض وقناعاته .

العامل الثاني : طبيعة العلاج النفسي ومتطلباته، وقد بلغ جذره الكامن ١,٩ : فيما وصلت

نسبة التباين: إلى٧,٩٪ وقد تشبعت على هذا العامل سبعة بنود هي: ٢ ، ٤، ٦، ٧، ١٢، ١٦، ١٨ وقد كان تشبعها جوهرياً موجباً، وبنسب تراوحت ما بين ٠,٤٢ ، ٠,٧٢ . لقد تركزت بنود هذا العامل حول كثرة الجلسات النفسية وطول مدتها، وكثرة الزيارات وتأخر ظهور النتائج الإيجابية للعلاج، وغيرها من العوامل التي تجعل المرضى لا يقبلون على هذا النوع من العلاجات النفسية، ولا ينتظمون في مراجعة العيادات؛ لاستكمال علاجاتهم المقررة لهم، وقد تمت تسمية هذا العامل بطبيعة العلاج النفسي ومتطلباته.

العامل الثالث : طريقة تعامل المعالجين، وقد بلغ جذره ١,٥ أما نسبة التباين فهي ٦,٢٪ وقد ارتبطت بهذا العامل أربعة بنود هي: ٣، ١١، ١٩، ٢٤ وكان تشبعها جوهرياً موجباً، وبنسب تراوحت ما بين (٠,٦٤–٠,٢٣) وتظهر بنود هذا العامل تمركزها حول قلة خبرة المعالجين وضعف مستوى تأهيلهم، وسوء معاملتهم للمرضى، وسيطرتهم على فعاليات الجلسات العلاجية، وهو الأمر الذي لا يشجع المرضى على الإقبال على العلاج النفسي، واستكمال متطلباته؛ لذلك فقد تمت تسمية هذا العامل طريقة تعامل المعالجين.

العامل الرابع : تقبل العلاج الدوائي، حيث بلغ جذره الكامن: ١,٣ واستحوذ على نسبة تباين بلغت ٥,٦٪ كما تشبعت عليه ثلاثة بنود هي: ١٠، ١٣، ١٤ وكان تشبعها جوهرياً موجباً، وبنسب تراوحت ما بين ٠,٣٥ ، ٠,٧٣ وبما أن بنود هذا العامل قد تمحورت حول النتائج الإيجابية للعلاج الدوائي، والتعود عليه، والاعتقاد بعدم وجود مضاعفات لهذا العلاج، فقد تمت تسميته تقبل العلاج الدوائي .

عرض النتائج وتفسيرها :

يتضمن هذا الجزء من الدراسة عرضاً لنتائج فحص الفروض البحثية والصفرية وتحليلها، وتفسير كل فرض على حده، ومناقشته قبل تقديم استنتاجات، أو خلاصة عامة لهذه النتائج.

الفرض الأول : وينص على وجود مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي كما تدركها عينة من المرضى النفسيين . وللتحقق من صحة هذا الفرض البحثي عَدَّ الباحث العبارات، أو البنود التي أجاب عنها أكثر من خمسين في المائة من عينة الدراسة بالموافقة، عوامل مؤثرة ومهمة في عملية عدم إقبال المرضى النفسيين على العلاجات النفسية، ومن هنا فإن مناقشة هذا الأمر ستقتصر على أحد عشر عاملاً تراوحت نسبة الموافقة عليهم ما بين ٥٨٪ –٧٨٪ كما تظهر ذلك بيانات الجدول رقم (٥).

١ يتضح من البيانات المعروضة في الجدول رقم (٥) أن النتائج الإيجابية للعلاج الكيماوي تمثل العامل الأول الأكثر أهمية في ارتباطه بعدم الإقبال على العلاج النفسي كما تدركه ٧٨٪ (١١٠ فرد) من عينة الدراسة. هذه النتيجة تتفق مع ما وجده إكسلرود وويتزلر (Axelrod & Wetzler, 1989) وخلص إليه جمل الليل (٢٠٠١) والوهاس(١٩٩١)؛ ولعل هذا هو ما جعل بعضهم ينادي بتطبيق أسلوب المزاوجة بين العلاجين الكيماوي، والنفسي، كما يظهر من نتائج دراسات موهل وزملائه (Mohl,et al., 1991) وكورسي وزملائه (Coursey, et al., 1995) وإدلوند وزملائه (Edlund, et al., 2002).

الجدول رقم (٥)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أهمية العوامل

الاستجابة	الموافقة			المحايدة			المعارضة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رقم البند	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع		
١٠	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٢	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٣	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٤	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٣	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١١	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٩	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢٠	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٧	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٥	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٤	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٨	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٨	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٩	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢٣	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢٢	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

إن رؤية المرضى والمريضات للنتائج الإيجابية للعلاج الدوائي (الكيماوي والعقاقيري) كعامل مؤثر ومهم يمثل المكانة الأولى لديهم قد يرجع إلى أن اعتقادات المرضى أن الدواء لا يزال هو السبيل الوحيد للعلاج، ولا يوجد بديل يماثله، أو أفضل منه، كما أن كون العلاج الدوائي يخلي مسئولية المريض ودوره في العملية العلاجية في الوقت الذي يتطلب العلاج النفسي من المريض المشاركة في العملية العلاجية، وتحمل مسئولياته الشخصية في مواجهة مشكلاته، والعمل على حلها، قد يكون سبباً آخر لعدم بحث هؤلاء

المرضى عن خيارات، أو بدائل أخرى، أو حتى القبول بالمزاوجة بين الأسلوبين.

٢- تظهر بيانات الجدول رقم (٥) أن ٧٠٪ من أفراد العينة (٩٨فرداً) يعتقدون أن طول مدد الجلسات العلاجية يمثل العامل الثاني من حيث الأهمية في عدم إقبالهم على العلاج النفسي، بل إن هناك تطابقاً كبيراً بين الجنسين في هذا الشأن. هذه النتيجة تتفق مع ما ينادي به الكثير من المتخصصين والمعالجين كما يظهر من نتائج دراسة تيليت (Tillett, 1996) والتي تضمنت مراجعة شاملة لأكثر من ألف بحث ودراسة بغرض تقييم الطرق العلاجية المستخدمة في العلاج النفسي حيث وجد أن العلاجات قصيرة الأمد هي الأنسب. لقد ارتبط طول مدد الجلسات، وعدد اللقاءات العلاجية تاريخياً وفلسفياً بالأسلوب السيكوديناميكي، مما دفع بالأساليب العلاجية الأخرى، كالأسلوب السلوكي المعرفي والأسلوب السلوكي إلى تعزيز الاتجاهات والتطبيقات التي تسعى إلى جعل جلسات العلاج لا تتجاوز في المتوسط ١٠-١٢ جلسة وبمعدل جلسة واحدة أسبوعياً . أيضاً قد تكون رؤية المرضي النفسيين لطول مدد الجلسات كعامل له هذه الأهمية يعود إلى أن المريض النفسي، ومن طول معاناته مع المرض النفسي يريد علاجاً سريعاً ينهي هذه المعاناة فهو غير مستعد لتحمل مزيد من الآلام والصعوبات، في حين أن العلاج النفسي؛ لكي يحقق أهدافه يحتاج إلى وقت يقوم فيه المعالج بدراسة الحالة، وتحديد الأعراض والمشكلات، وشرح الأهداف، وتطبيق الخطط العلاجية . هنا لا بد من الإشارة إلى أن الناس قد تعودوا من خلال خبرتهم مع الأمراض الجسمانية والعضوية على مراجعة الطبيب الذي يصف لهم العلاج الذي يترتب عليه التحسن الملحوظ والسريع، وهو الأمر الذي لا يحدث في العلاج النفسي الذي يحتاج فيه المريض إلى وقت طويل حتى يتحقق التحسن المنشود.

٣- أما العامل الثالث الذي يرتبط بعدم إقبال المرضى على العلاج النفسي فيتمثل بكثرة الزيـارات المتوقعة للعيادات الخارجية كما يدركه ٦٧٪ (٩٥مريضاً) من عينة الدراسة، إلا أن المتأمل لبيانات الجدول رقم (٥) يلاحظ أن ٧١٪ من النساء ينظرن إلى أهمية هذا العامل حيث يمثل المرتبة الثانية من حيث الأهمية بالنسبة لهن، في حين لا يمثل إلا المرتبة الثامنة عند الرجال، وهي في اعتقاد الباحث نتيجة متوقعة، فوضع المرأة الاجتماعي في المجتمع السعودي يفرض عليها عدم الخروج بسهولة وتكرار، علاوة على ما يكتنف مراجعتها للعيادات النفسية من إحراجات اجتماعية . هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة فرح وكبره (١٩٩٣) من وجود أسباب اجتماعية تجعل بعضاً من المريضات السعوديات لا يقبلن، أو ينتظمن في مراجعة العيادات لاستكمال علاجاتهن.

٤- لقد أظهرت بيانات الجدول رقم (٥) أن العلاج النفسي من وجهة نظر ٦٥٪ (٩١ فرداً) من المرضى يتطلب جهداً كبيراً وزمناً طويلاً؛ ولذلك فهم لا يقبلون عليه، فهو يأخذ جزءاً كبيراً من وقتهم ولا يلمسون نتائج سريعة أو فورية لهذا العلاج، حتى ولو كانت بمثابة إزالة للأعراض، كما هو الحال مع بعض العلاجات الدوائية، والباحث ليس في حاجة إلى العودة للتذكير بأهمية تحمل المريض لمسئولية شخصية كبيرة في العلاج النفسي تتطلب المثابرة والصبر من أجل تحقيق النتائج الإيجابية المأمولة والتي لن تتحقق بين عشية وضحاها.

٥- أما العامل الخامس والذي يؤدي إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي فهو من وجهة نظر عينة الدراسة يتمثل بتأخر النتائج الإيجابية للعلاج النفسي في الظهور كما يرى ذلك٦٣٪ (٨٩ فرداً) من العينة، والملاحظ أن هذا العامل يأتي مباشرة بعد العامل المرتبط بالجهد والزمن الطويل، وما يتطلبه كل ذلك من مدة قبل الوصول إلى النتائج المأمولة، ولعل هذا يعكس مصداقية ووعي أفراد العينة بالأمور عند استجابتهم لبنود استبانة الدراسة، كما يظهر إضافة إلى ذلك دقة ومناسبة إجراءات التطبيق . إن استعجال نتائج العلاجات النفسية موضوع لاحظه الكثير من المتخصصين والممارسين، واتفقوا على أن التوعية، والتوجيه، والتثقيف من قبل المعالجين لمرضاهم هي الأسلوب الأنسب لجعلهم يدركون أبعاد وطبيعة العلاج النفسي، كما تظهر ذلك استنتاجات دراسة تشن (Chen, 1991)

٦- أظهرت البيانات المعروضة في الجدول رقم (٥) أن ٦١٪ (٨٧ مريضاً) من المرضى يرون أن تعودهم على العلاجات الدوائية يمثل العامل السادس من حيث أهمية الارتباط بعدم الإقبال على العلاج النفسي، إلا أن الملاحظ أن هناك فرقاً كبيراً يتجاوز العشرة في المائة بين الرجال (٦٧٪)، والنساء (٥٧٪) في تحديد درجة الأهمية، فهذا العامل يمثل المرتبة الرابعة لدى الرجال، في حين لا يمثل إلا المرتبة التاسعة في رأي النساء، ولعل التفسير المحتمل لهذا التباين يرتبط بمدة الإصابة بالمرض، حيث تظهر بيانات الجدول رقم (١) أن أكثر من ٥٠٪ من عينة الذكور يعانون من الاضطرابات النفسية لأربع سنوات أو أكثر، في حين أن ٥٠٪ من عينة النساء لم تبدأ معاناتهن مع الاضطرابات النفسية إلا من سنة إلى ثلاث سنوات؛ ولهذا فإن تجربتهن مع مختلف العلاجات الدوائية والنفسية، والتي تعد تجربة قصيرة نسبياً، قد لا تسمح لهن بالحكم على هذا الأمر .

٧- أما العامل السابع والذي ترى عينة المرضى أنه يمثل أهمية في عدم إقبالهم على العلاج النفسي فهو عدم مناسبة أساليب العلاج المستخدمة، كما يرى ذلك ٦١٪(٨٦ فرداً) من المرضى، إلا أن المتفحص لبيانات الجدول رقم (٥) يلحظ أن هناك فرقاً نسبياً بين الرجال (٥٥٪) في نظرتهم لهذا العامل، والنساء (٦١٪) الذي يمثل المرتبة السادسة لديهن، ولعل التفسير المحتمل لذلك هو أن أساليب العلاج النفسي، كالاسترخاء، والغمر، والتنويم أو التداعي الحر، أو إزالة الحساسية بانتظام، هي بعض من أساليب كثيرة يتم استخدامها، وهي قد لا تتناسب مع طبيعة الظروف الشخصية، والاجتماعية، والحالات النفسية للمرأة السعودية، خاصة إذا عرفنا أن نسبة المعالجات النفسيات لا تتجاوز ١٣,٥٪ مقابل ٨٦,٥٪ من المعالجين النفسيين العاملين في العيادات النفسية الحكومية (الدليم، ٢٠٠١) .

٨- لقد أظهرت بيانات الجدول رقم (٥) أن صعوبة الانتظام في حضور الجلسات النفسية تمثل العامل الثامن في منظومة العوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي من وجهة نظر ٦٠٪ من عينة الدراسة، وهي نتيجة تتفق إلى حد كبير مع ماتوصل إليه كل من سويت ونونز (Sweet & Noones, 1989)، كما أنها تؤكد في الوقت نفسه أهمية التغيير والبحث في استخدام أساليب علاجية نفسية قصيرة المدى؛ وذلك من أجل ضمان معدلات إقبال عالية ، وهو الأمر الذي كشفت عنه نتائج دراسة تيليت (Tillett, 1996) المسحية لتراث أساليب العلاجات النفسية .

٩- تظهر البيانات المعروضة في الجدول رقم (٥) أن ٨٤ من أفراد العينة (٥٩٪) يعترفون بأن عدم إدراكهم لإيجابيات العلاج النفسي ومزاياه يمثل أحد العوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي، وهي نتيجة تتفق مع ما يراه كل من أكسلرود و ويتزلر (Axelrod & Wetzler, 1989) وتشن (Chen, 1991) والوهاس .(١٩٩١) أيضاً فإن المتمعن في بيانات هذا البند يلاحظ أن هناك فرقاً كبيراً بين الرجال، والنساء في نظرتهم للأمر، حيث يعلل ٦٧٪ من الرجال مقابل ٥١٪ من النساء عدم إقبالهم على العلاج النفسي بعدم إدراكهم لإيجابيات هذا العلاج ومزاياه . وهذا البون الشاسع بين الفئتين في إدراك أهمية هذا العامل أمر يسترعي الانتباه، وهو ما حدا بالباحث إلى العودة للبحث في نتائج العوامل السابقة؛ حيث اتضح أن نتيجة العامل السادس تشير إلى أن ٦٧٪ من الرجال أيضاً، يدركون أن تعودهم على العلاجات الدوائية يؤدي إلى عدم الإقبال على العلاجات النفسية، وبفارق كبير

عن النساء، وهي على ما يبدو نتيجة تعكس وعي الرجال إن لم يكن توجسهم وخوفهم من خطورة التعود على العلاجات الدوائية الكيماوية والعقاقيرية، خاصة وأن الإحساس والخوف من مشكلات الإدمان ترتسم في أذهان الشباب والراشدين ٦٠٪ من أفراد العينة أقل من ٣٥سنة بحكم أنهم أكثر استشعاراً وحساسية لهذا الأمر من الإناث، مما يرفع درجة يقظتهم وقلقهم، ويجعلهم في أوضاع نفسية وذهنية مهيأة لتقبل علاجات نفسية بديلة .

١٠- تكشف البيانات المعروضة في الجدول رقم (٥) أن الحديث عن الأمور الشخصية التي تتطلبها فعاليات الجلسات النفسية تمثل العامل العاشر ضمن مجموعة العوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي من وجهة نظر ٥٦٪ من أفراد عينة الدراسة ولكن الموجه للنظر في هذه البيانات أن هناك تبايناً ملحوظاً بين الرجال (٦٢٪)، والنساء (٥١٪) في إدراكهم لأهمية هذا العامل، وهو الأمر الذي استوقف الباحث كثيراً، ولم يجد تفسيراً له إلا بكون المعالجين، والذين غالبيتهم من الرجال (٨٦,٥٪) يتحفظون في الأصل عند حديثهم مع النساء، تقديراً للظروف الاجتماعية، والخصوصية الثقافية للمرأة في المجتمع السعودي، على العكس من الرجال الذين تتم مناقشتهم من قبل المعالجين في أمور شخصية متنوعة بحرية أكبر ودونما حرج أو تردد. عموماً فمظاهر السرية والخصوصية تبدو كسمات واضحة في طبيعة شخصية المجتمع العربي المحافظ، بل إنها قد تبرز إلى حد يجعل المعالجين وغيرهم ينظرون إلى الفرد كشخص يتسم بالشك، وعدم الثقة بالآخرين (الجلبي واليحيا، ١٩٩٦) وربما تصل الأمور إلى حد تشخيصه كمريض يعاني من اضطرابات الهذاء أو الوسواس.

١١- أما العامل الأخير في قائمة العوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي، كما تدركه ٥٨٪ من عينة المرضى فهو جهلهم بطبيعة العلاج النفسي، وهي نتيجة تتفق مع ماتوصل إليه إكسلرود و ويتزلر (Axelrod & Wetzler, 1989) وتشن (Chen, 1991). كما أن الملاحظ هنا هو وجود فرق نسبي لصالح الرجال (٦٢٪) في هذه الرؤية، مقارنة بالنساء (٥٤٪)، والباحث يعتقد أن ذلك ربما يعود لمدة الإصابة بالمرض، حيث يلاحظ من بيانات الجدول رقم (١) أن ٣٨٪ من الرجال، مقارنة بـ ٤٩٪ من النساء لم تتجاوز مدة إصابتهم بالاضطرابات النفسية السنوات الثلاث، مما يعني أن خبرتهم مع هذا النوع من العلاجات لا تزال خبرة قليلة لا تؤهلهم للإلمام بمضامين هذا العلاج والحكم عليه، وهو الأمر الذي ينبغي للمعالجين الاهتمام به، والعمل على توعية وتبصير المرضى بشأنه حتى يجدون أمامهم خيارات وبدائل ممكنة ومناسبة.

إن ما أظهرته استجابات المرضى على بنود الاستبانة من اتساق وتوافق يعكس في رأي الباحث مصداقية وجدية في الاستجابات ووعي بأهميتها من قبل المشاركين؛ لذا فإن الأخذ بهذه العوامل كمؤشرات لها دلالات كبيرة لأمر جدير بالعناية والاهتمام من قبل من يعنيهم شأن الصحة النفسية، سواء كانوا من الباحثين، أو المسئولين، أو حتى المستفيدين من الخدمات العلاجية الصحية النفسية.

الفرض الثاني : ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع أفراد العينة في إدراكهم للعوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي يمكن أن تعزى إلى اختلاف متغيرات الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض. وللتحقق من صحة الفرض فقد قام الباحث باستخدام أسلوبي تحليل التباين الأحادي، واختبار (ت)، وقد أظهرت نتيجة تحليل التباين الأحادي لمتغيرات العمر، والمستوى التعليمي وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض، والمعروضة في الجدول رقم (٦) ونتيجة اختبار (ت) لمتغيري الجنس، والحالة الاجتماعية المعروضة في الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق دالة بين أفراد العينة في نظرتهم للعوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي ومن ثم عدم رفض الفرض الصفري.

الجدول رقم (٦)

تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في إدراكهم للعوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي

المتغير	الإجراءات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العمر	بين المجموعات	٣٧١,٢٢	٥	٧٤,٢٤	٠,٧٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٨٤٩,٤٩	١٢٨	١٠٠,٣٨		
المستوى التعليمي	بين المجموعات	٢٠٣,٢٨	٤	٥٠,٨٢	٠,٥٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٦٠٠,٠٧	١٣٤	١٠١,٥٣		
طبيعة الاضطراب	بين المجموعات	٤٩١,٠٥	٤	١٢٢,٧٦	١,٢١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٩٥٥,٤٢	١٣٨	١٠١,١٣		
مدة المرض	بين المجموعات	٢٠٢,٢٢	٣	٦٧,٤١	٠,٦٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣١٧٥,٣٧	١٣٠	١٠١,٣٥		

الجدول رقم (٧)

اختبارات (ت) لقياس الفروق بين أفراد العينة في إدراكهم للعوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي باختلاف متغيري الجنس والحالة الاجتماعية

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	الذكور	٧٣	٤٨,٨٥	١٠,٠٩	٠,٠٨	غير دالة
	الإناث	٦٩	٤٧,٨٧	١٠,١٤		
الحالة الاجتماعية	الذكور	٦١	٤٨,٧٠	١٠,٥٦	٠,٧٠	غير دالة
	الإناث	٦٧	٤٧,٤٣	٩,٨٧		

الفرض الثالث : وينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرضى الذكور، أو الإناث في إدراكهم لعوامل بعد إدراكات المريض المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي يمكن أن تعزى إلى اختلاف متغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض . وللتحقق من صحة الفرض فقد قام الباحث باستخدام أسلوبي تحليل التباين الأحادي واختبار (ت) لفحص الفرض، وقد أظهرت نتيجة التحليل الموجودة في الجدولين رقمي (٨) ، و(٩) عدم وجود فروق دالة، سواء بين الذكور، أو الإناث في نظرتهم لعوامل بعد إدراكات المريض المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي يمكن أن تنسب لاختلاف متغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض؛ ولهذا لم يكن ممكناً رفض الفرض الصفري .

الفرض الرابع : وينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرضى الذكور، أو الإناث في إدراكهم لعوامل بعد طبيعة الأسلوب العلاجي المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي يمكن أن تعزى إلى اختلاف متغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض، ومن أجل فحص هذا الفرض فقد قام الباحث باستخدام أسلوبي تحليل التباين الأحادي، واختبار «ت»؛ لفحص الفرض، وقد أظهرت نتيجة المعالجة الإحصائية المعروضة في الجدولين رقمي (٨) ، و(٩) عدم وجود فروق لها دلالات جوهرية في إدراكات المرضى الذكور، أو الإناث لعوامل بعد طبيعة الأسلوب العلاجي والمؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي، والتي يمكن أن تعزى إلى اختلاف متغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض .

الجدول رقم (٨)

تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المرضى الذكور، والإناث في إدراكهم للعوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي (الدرجة الكلية والأبعاد)

البعد	المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات		درجات الحرية		متوسط المربعات		قيمة ف	
			الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
الدرجة الكلية	العمر	بين المجموعات	٣٣٥,٢٨	٣١,٨٨	٢	٢	١٦٧,٦	١٥,٩٤	١,٣٩	٠,٩٩
		داخل المجموعات	٩٤٣٥,٤٣	٦٦٤٠,٥٩	٩٥	٦٣	٩٩,٠٠	١٠٢,٣		
	المستوى التعليمي	بين المجموعات	٢٢٦,٧٨	٣٩,٤٥	٣	٣	٧٥,٦٠	١٣,١٥	٠,٧٣	٠,١١
		داخل المجموعات	٩٨٦٦,٩٩	٦٥٠٩,٣٨	٩٦	٦٥	١٠٤,٠	١٠٧,٠		
	طبيعة الاضطراب	بين المجموعات	٥٠٠,٨٩	٢٩٩,٩٨	٤	٤	١٢٥,٢	٧٤,٩٩	١,٢٥	٠,٧٣
		داخل المجموعات	٩٨٢٨,٤٥	٦٦٩٥,٨٨	٩٨	٦٤	١٠٠,٥	١٠٤,٦		
	مدة المرض	بين المجموعات	٢٣٢,٧٣	١٧١,٧٧	٢	٢	١١٦,٣	٨٥,٨٨	١,١١	٠,٨٨
		داخل المجموعات	٩٦١٠,٨٠	٦١٨٤,١٦	٩٣	٦٤	١٠٤,٩	٩٦,٦٣		
إدراكات المريض	العمر	بين المجموعات	٢٨,٦٥	٢٧,٤٧	٢	٢	١٤,٣٣	١٣,٧٤	٠,٧٣	٠,٦٤
		داخل المجموعات	١٢٨٥,١٦	١٣٥١,٩٨	٩٥	٦٣	١٣,٧٧	٢١,٤٦		
	المستوى التعليمي	بين المجموعات	٣٩,٧٩	١٦,٣٧	٣	٣	١٣,٢٦	٥,٤٧	٠,٦٨	٠,٢٤
		داخل المجموعات	١٢٧٩,٤١	١٤٤٣,٤٧	٩٦	٦٥	١٣,٣٩	٢٢,٢١		
	طبيعة الاضطراب	بين المجموعات	٨٩,٥٥	٤٧,٨٤	٤	٤	٢٢,٣٩	١١,٩٦	١,١٥	٠,٥٤
		داخل المجموعات	١٢٢٩,١٩	١٤١١,٨٩	٩٦	٦٤	١٣,٥٣	٢٢,٠٦		
	مدة المرض	بين المجموعات	٣٧,٤٩	٣١,١٨	٢	٢	١٨,٧٥	١٧,٤٩	٠,٩٤	٠,٨٨
		داخل المجموعات	١٢٥٣,٩٩	١٣٣٣,٧١	٩٣	٦٤	١٣,٩٠	٢٠,٢١		
طبيعة الأسلوب	العمر	بين المجموعات	٣٥,٦٤	١,٧٧	٢	٢	١٧,٨٢	٠,٨٨٣	١,٠٧	٠,٠٣
		داخل المجموعات	١٠٨٠,٢٦	٧٦٧,٧٧	٩٥	٦٣	١١,٣٧	١٢,١٩		
	المستوى التعليمي	بين المجموعات	١٢,٥٧	١٠,٥٣	٣	٣	٤,١٩	٣,٥١	٠,٣٥	٠,٢٨
		داخل المجموعات	١١٦٣,٢٩	٨٢٧,٦٨	٩٦	٦٥	١٢,٨٧	١٢,٧٣		
	طبيعة الاضطراب	بين المجموعات	٣٦,٧٧	٧٨,٧٠	٤	٤	٩,١٩	١٩,٦٧	٠,٥٥	١,٦٦
		داخل المجموعات	١١٣٨,٣٧	٧٥٩,٥٣	٩٨	٦٤	١١,٦١	١١,٨٧		
	مدة المرض	بين المجموعات	١٣,٦٦	١٤,٣٣	٢	٢	٦,٨١	٧,١٦	٠,٦١	٠,٥٩
		داخل المجموعات	١٠٤٠,١٥	٧٧٣,٨٠	٩٣	٦٤	١١,٥١	١٢,٠٩		
مناخ العلاج	العمر	بين المجموعات	١١,٧٧	١,٦٧	٢	٢	٥,٨٩	٠,٨٤	٠,٩٥	٠,١٤
		داخل المجموعات	٢٨١,٤٩	٢٨٦,١٨	٩٥	٦٣	٥,٨٧	٦,١٣		
	المستوى التعليمي	بين المجموعات	٥٨,٧٤	٥,١٥	٣	٣	١٩,٤٩	١,٠٧٢	٥٣,٥٥	٠,٢٨
		داخل المجموعات	٣٦١,٨٣	٣٩٥,٠٦	٩٦	٦٥	٥,٤٨	٦,٠٨		
	طبيعة الاضطراب	بين المجموعات	٥٩,٤٩	٥,٩٢	٤	٤	١٤,٨٧	١,٤٨	٥٢,٧٧	٠,٢٥
		داخل المجموعات	٣٩٥,٧٧	٣٩٤,٢٨	٩٨	٦٤	٥,٣٨	٦,١٦		
	مدة المرض	بين المجموعات	١٧,٢٥	٣٦,٨٤	٢	٢	٨,٦٣	١٣,٤٢	١,٤٣	٣,٤٥
		داخل المجموعات	٢٨٩,١١	٣٥٩,٩٣	٩٣	٦٤	٩,٠٥	٥,٤٧		

يتبـــع

تابع الجدول رقم (٨)

البعد	المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات الذكور	مجموع المربعات الإناث	درجات الحرية الذكور	درجات الحرية الإناث	متوسط المربعات الذكور	متوسط المربعات الإناث	قيمة ف الذكور	قيمة ف الإناث
	العمر	بين المجموعات	١١,٣٢	٩,٣٨	٢	٢	٥,٦٦	٤,٦٩	١,٩٧	١,٧٥
		داخل المجموعات	٢٢٠,٤٩	٢١٨,٥٦	٦٥	٦٣	٣,٣٩	٣,٤٣		
العلاج الدوائي	المستوى التعليمي	بين المجموعات	٧,٨٩	٥,١٥	٣	٣	٢,٦٣	١,٧٢	٠,٧٥	٠,٤٨
		داخل المجموعات	٢٣٢,٤١	٢٢٤,٨٤	٦٦	٦٥	٣,٥٢	٣,٦١		
	طبيعة الاضطراب	بين المجموعات	١٣,٠١	٢٠,٤٩	٤	٤	٣,٢٦	٥,١٢	٠,٩٤	١,٤٩
		داخل المجموعات	٢٣٦,٧٢	٢١٩,٥٩	٦٨	٦٤	٣,٤٨	٣,٤٣		
	مدة المرض	بين المجموعات	٥,١٣	٥,٤٠	٢	٤	٢,٥٨	٥,١٢	٠,٧٩	١,٤٩
		داخل المجموعات	٢٢٩,٣٢	٢٢٩,٥٨	٦٣	٦٤	٣,٦٤	٣,٤٣		

الجدول رقم (٩)

اختبار (ت) للفروق بين المرضى النفسيين الذكور، والإناث في إدراكهم للعوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي باختلاف الحالة الاجتماعية

البعد	المجموعة	العدد الذكور	العدد الإناث	المتوسط الحسابي الذكور	المتوسط الحسابي الإناث	الانحراف المعياري الذكور	الانحراف المعياري الإناث	القيمة (ت) الذكور	القيمة (ت) الإناث
الدرجة الكلية	غير المتزوجين	٣٨	٣٤	٤٩,٢٦	٤٩,١٢	١١,٣٦	٩,٠٣	٠,٣٦	٠,٩٦
	المتزوجون	٣٣	٣٣	٤٨,٣٩	٤٦,٧٣	٨,٨٤	١٠,٨		
إدراكات المريض	غير المتزوجين	٣٨	٣٤	١٩,٠٣	١٠٨,٧	٤,٠٩٤	٤,٤٨	٠,٧٣	١,٥٢
	المتزوجون	٣٣	٣٣	١٨,٢٤	١١٢,٠٠	٤,٤٠٩	٤,٧٣		
طبيعة الاضطراب	غير المتزوجين	٣٨	٣٤	١٥,٤٢	١٥,٨٥	٤,٤٦	٣,٤١	٠,٧١	٠,٣٩
	المتزوجون	٣٣	٣٣	١٦,٠٩	١٥,٥٢	٣,٥١	٣,٧٠		
معاملة المعالج	غير المتزوجين	٣٨	٣٤	٧,٧٤	٧,١٢	٢,٦١	١,٩٩	١,٤٤	٠,٩٨
	المتزوجون	٣٣	٣٣	٦,٩١	٧,٧٠	٢,٢٣	٢,٧٩		
العلاج الدوائي	غير المتزوجين	٣٨	٣٤	٧,٠٨	٧,٤٤	٢,٠٩	١,٨٦	٠,١٧	*٢,٠٤
	المتزوجون	٣٣	٣٣	٧,١٥	٦,٥٢	١,٥٦	١,٨٦		

الفرض الخامس : وينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرضى الذكور، أو الإناث في إدراكهم لعوامل بعد معاملة المعالج المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي يمكن أن تعزى إلى اختلاف متغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض. ولقد قام الباحث باستخدام أسلوبي تحليل التباين الأحادي، واختبارستز لفحص الفرض، وقد أظهرت بيانات الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرضى الذكور في إدراكهم لعوامل بعد معاملة المعالجين المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي تعزى إلى اختلاف متغيري

المستوى التعليمي، وطبيعة الاضطراب، حيث بلغت قيمتي ف (٣,٥٥ و٢,٦٧) على التوالي عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ومن أجل الكشف عن مصدر التباين فقد قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين متوسطات المستويات التعليمية، وقد أظهرت بيانات الجدول رقم (١٠) وجود فروق دالة في المتوسطات لصالح فئة الجامعيين (٨,٦٠) مقارنة بفئة الابتدائية (٥,٧٢) ولعل التفسير المحتمل لذلك هو أن المرضى الذين يحملون مؤهلات جامعية، أو أكثر يتوقعون معاملة أفضل من المعالجين، معاملة تتسم باحترام الآراء، والتقدير، والنظر إلى ظروفهم الصحية بصورة تعكس اهتمامهم وتعاملهم المهني، وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه كل من شنايدر (Schneider,1987) وموهل وزملائه (Mohl, et al.,1991) وتشنق وزملائه(Chung, Pardeck & Murpgy, 1995) وكورسي وزملائه (Coursey, et al., 1995) أيضاً قد يكون من المناسب الإشارة إلى أن ما يحدث من المعالجين في تعاملاتهم قد يعود إلى أن بعضاً منهم لايزالون حديثي العهد بممارسة العلاج النفسي، وأن خبراتهم مازالت محدودة، مما يجعلهم في بعض الأحيان يتصرفون بطرق تعكس محاولات إثبات ذواتهم، وإظهار قدراتهم ومهاراتهم واستعجال النتائج على حساب التعامل المهني الملائم مع العميل، وهو على ما يبدو أمر قد يجعل المرضى يفسرون ذلك بعدم تقدير المعالج لوجهة نظرهم، أو مرئياتهم، أما فيما يتعلق بإدراكات المريضات لعوامل بعد معاملة المعالجين، فلم تظهر بيانات الجدولين رقمي (٨) ، (٩) وجود فروق لها دلالة إحصائية يمكن أن تعزى إلى اختلاف متغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى ا لتعليمي، وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض .

أما فيما يتعلق بمتغير طبيعة الاضطراب، فقد قام الباحث باستخدام اختبار بونفروني للمقارنات المتعددة للكشف عن مصدر التباين بين الفئات المرضية الخمس، وقد أظهرت بيانات الجدول رقم (١١) وجود فروق جوهرية في المتوسطات لصالح فئة مرضى الرهاب الاجتماعي (٨,٥) مقارنة بمرضى الاكتئاب (٥,٩)، ويمكن تفسير ذلك من خلال فهم أعراض اضطراب الرهاب الاجتماعي، والتي تتسم بالسلوكات التجنبية، أو الهروبية من مواجهة الناس، وخشية المريض الحديث مع الغرباء، في حين أن الاكتئابيين يميلون إلى لوم الذات، وجلدها أكثر من توجيه الملاحظات السلبية والانتقادات للآخرين، مما يعني أنهم لن يتهموا المعالجين النفسيين بالتقصير، أو سوء المعاملة، كما هو الحال مع حالات الرهاب الاجتماعي .

الجدول رقم (١٠)

نتائج اختبار شيفية للكشف عن الفروق بين المرضى الذكور في إدراكهم لعوامل بعد معاملة المعالجين المؤدية إلى عدم الإقبال باختلاف المستوى التعليمي

#	المستوى التعليمي	المتوسط	١	٢	٣	٤
١	ابتدائي فأقل	٥,٧٢				
٢	المتوسط	٧,٨٢				
٣	الثانوي	٦,٩٥				
٤	جامعي فأكثر	٨,٦٠	*			

الجدول رقم (١١)

نتائج اختبار بونفروني للكشف عن الفروق بين متوسطات المرضى الذكور في إدراكهم لعوامل بعد المعالجة المؤدية إلى عدم الإقبال باختلاف التشخيص

#	الفئة التشخيصية	المتوسط	١	٢	٣	٤	٥
١	القلق	٧,٨٢					
٢	الرهاب	٨,٥٠				*	
٣	الوسواس	٧,٨٨					
٤	الاكتئاب	٥,٩٤					
٥	أخرى	٧,١٨					

الفرض السادس : وينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرضى الذكور، أو الإناث في إدراكهم لعوامل بعد الأسلوب الدوائي المؤدية لعدم الإقبال على العلاج النفسي يمكن أن تعزى إلى اختلاف متغيرات العمر، أو الحالة الاجتماعية، أو المستوى التعليمي، أو طبيعة الاضطراب، أو مدة المرض .

ولقد قام الباحث باستخدام أسلوبي تحليل التباين الأحادي، واختبار «ت»؛ لفحص الفرض والذي تم قبوله فيما يتعلق بالذكور حيث لم تظهر فروق دالة في إدراكاتهم لعوامل بعد الأسلوب الدوائي يمكن أن تنسب إلى متغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي وطبيعة الاضطراب، ومدة المرض، كما يظهر من بيانات الجدولين رقمي (٨) ، و(٩). أما فيما يتصل بإدراكات المريضات لعوامل بعد الأسلوب الدوائي فقد تحقق الفرض جزئياً، حيث أظهرت بيانات الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق دالة في متغيرات العمر، أو المستوى التعليمي، أو طبيعة الاضطراب، أو مدة المرض، ولكن بيانات

الجدول رقم (٩) أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة المريضات المتزوجات، وفئة غير المتزوجات في إدراكهن لعوامل بعد الأسلوب الدوائي المؤدية إلى عدم الإقبال على العلاج النفسي، لصالح فئة غير المتزوجات (٧,٤٤)، مقارنة بمتوسط المتزوجات (٦,٥٢) ويرى الباحث أن هذا الفرق الجوهري يعود لوجود نسبة من النساء المتعلمات من صغار السن في فئة غير المتزوجات، ممن لهن اطلاع واسع، ولديهن وعي عام بالآثار الجانبية للعلاجات الدوائية، إضافة إلى معرفتهن بوجود أساليب وأنواع أخرى من العلاجات غير الدوائية.

الخلاصة

لقد جاءت نتائج التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة وفروضها لتؤكد في معظمها الاعتقاد السائد في أوساط عامة الناس، ولدى بعض المهتمين بشئون الصحة النفسية من أن ما تحققه العلاجات الكيماوية من نتائج فورية وإيجابية تتمثل بتخفيف معاناة المرضى من آلام وأعراض الاضطرابات النفسية، تجعل هؤلاء المرضى لا يبحثون عن خيار، أو بديل آخر، خاصة إذا كان هذا العلاج البديل سيكبدهم الكثير من الجهد والمشقة، ويتطلب زيارات كثيرة، وقضاء أوقات طويلة في جلسات نفسية متعددة، كما يظهر في العوامل الثاني والثالث، والرابع من عوامل عدم الإقبال على العلاج النفسي .

إن ما يكتنف عملية العلاج النفسي من صعوبات في التنفيذ، وما تتطلبه من ضرورة المثابرة، وتحمل المسئولية من قبل المريض، كما يتضح في العاملين الرابع، والثامن، علاوة على ما ذكر عن طول مدد الجلسات، وكثرتها، إضافة إلى ما تتطلبه من بوح ذاتي، وأحاديث خاصة عن أمور شخصية، وما يطبق في هذه الجلسات من أساليب وفنيات قد لا تتناسب مع ثقافة بعض المرضى، كما ظهر في العاملين السابع، والعاشر، علاوة على التأخر المتوقع في ظهور نتائج إيجابية ملموسة، كلها تشكل منظومة عوامل متناسقة ومتناغمة مع بعضها بعضاً، تجعل هؤلاء المرضى لا يقبلون على العلاجات النفسية، خاصة في ظل ظهور آثار إيجابية للعلاجات الكيماوية، وتعودهم عليها، كما يقرون بذلك في العامل السادس . إن عدم إدراك المرضى لقيمة العلاجات النفسية، وعدم وعيهم بطبيعتها، والذي قد يكون له علاقة بمحدودية انتشارها، كما يتضح من العاملين التاسع، والحادي عشر، كلها عوامل تجعل أمر التغيير، أو البحث عن علاج بديل لا يدور بخلد الكثيرين منهم، خاصة وقد ارتبط

في أذهان غالبية الناس، وعلى مدى عقود طويلة من السنين أن العلاجات المؤثرة والفاعلة هي العلاجات العضوية الدوائية العقاقيرية، والكيماوية.

إن ثقافة العلاج في المجتمعات العربية ترتبط بالأعراض الجسمانية، وكيفية التخلص منها باستخدام العلاجات العضوية الكيماوية، والعقاقيرية، والتي تخفف الآلام، أو تزيلها في وقت قصير دونما عناء أو مشقة، وهو ما ألفه الناس وتعودوا عليه بغض النظر عن مدى فاعلية هذا العلاج، أو جدواه على المدى البعيد . من هنا يمكن القول إجمالاً : إنَّ نتيجة المعالجات الإحصائية لبيانات هذه الدراسة قد أظهرت أن هناك ثلاثة عوامل رئيسة لها دور مؤثر في عدم إقبال المرضى النفسيين على العلاج النفسي، وهي عوامل تتعلق بإيجابية العلاجات الكيماوية، وتعود الناس عليها، وعوامل أخرى ترتبط بإجراءات وخصائص العلاجات النفسية ذاتها، مثل: كثرة الجلسات، وطول مددها، وما تتطلبه من جهد ومثابرة وانتظام إلى عدم ظهور، إضافة إلى نتائج إيجابية ملموسة في وقت قصير، كذلك الحال مع العوامل المرتبطة بإدراكات المرضى، وعدم فهمهم لطبيعة العلاجات النفسية، وما تتطلبه من انكشاف ذاتي، وتحمل للمسئولية الشخصية، وتطبيق لطرق وفنيات قد لا تتناسب مع ثقافة المجتمع المحلي .

وأخيراً وفي ضوء ما تمخضت عنه نتائج هذه الدراسة من وجود عدد من العوامل التي لها علاقة بعدم إقبال المرضى النفسيين على العلاجات النفسية بمختلف أنواعها وأساليبها، يقترح الباحث بعض الإجراءات التي يمكن أن تساعد على تحسين الوضع الراهن، هي :

١- تبصير المرضى وتوعيتهم بجدوى العلاجات النفسية والتنبيه على أن العلاجات الكيماوية وإن كانت مفيدة وضرورية لعلاج بعض الحالات المرضية، أو مناسبة للاستعمال في بعض المُدد المرضية، إلا أنه ليس بالضرورة أن تكون مناسبة لكل الحالات، وفي كل الأوقات . إذن فالباحث يتوقع من المعالجين أن يركزوا في تدخلاتهم على تحسين استبصار المرضى بطبيعة اضطراباتهم، وحاجتهم إلى أساليب متنوعة من العلاجات الطويلة والمستمرة، وقد تكون طريقة المزاوجة بين العلاج الكيماوي، والعلاج النفسي هي أحد الخيارات المناسبة؛ لتشجيع المرضى على الاستمرارية في العلاجات النفسية، واستكشاف جوانبها الإيجابية مع مرور الوقت .

٢- اتخاذ إجراءات فنية، وتدابير إدارية داخل العيادات تضمن توفير بيئة علاجية ملائمة تشعر المرضى بوجود عمل مهني منظم، سواء فيما يتعلق بتحسين مستوى التجهيزات، أو المحافظة على سرية المعلومات، أو حتى تنظيم إجراءات تحويل المرضى بين الأطباء والمتخصصين النفسيين؛ لتطبيق مختلف الأساليب العلاجية.

٣- تتطلب عملية ممارسة العلاج النفسي كفاءة ومستوى عالياً من التأهيل العلمي، والعملي، والمهني في الطب النفسي، أو علم النفس الإكلينيكي، أو الإرشادي، تمكن المعالج من ممارسة العلاج النفسي، وإجادة تطبيق فنياته وأساليبه؛ لذلك يجب أن تتم مراعاة جوانب واعتبارات معينة فيمن يتصدى لعملية العلاج، كالخبرة، والاستعداد الشخصي، والنضج الانفعالي، والتمتع بالقيم، والروح المهنية، وغيرها، حتى يمكن له تقديم عمل مهني مناسب لا يترك صوراً وانطباعات سلبية عن العلاج والمعالجين.

٤- من أجل تحقيق مستوى مناسب من التفاعل والتجاوب بين المعالجين وعملائهم، ومن أجل التخطيط للوصول إلى معدلات عالية من الانتشار والقبول، ينبغي للمعالجين النفسيين من أطباء، ومتخصصين توخي الدقة عند اختيار الأساليب العلاجية لمرضاهم، حيث يرى بعض المتخصصين ملاءمة أساليب العلاج ذات الاتجاه المباشر، كالعلاجات السلوكية، والواقعية، والمعرفية السلوكية لثقافة المجتمع العربي، خاصة إذا عرفنا أن تطبيقات هذه الأساليب تقوم على مبادئ التعلم التي تمنح المعالج دوراً محورياً وحيوياً نشطاً في العملية العلاجية يماهي إلى حد كبير دور الأب مع أبنائه، أو أسلوب المعلم مع طلابه، حيث يقوم المعالج بالتوجيه، والتأويل، والإرشاد، والمشاركة الفاعلة في فعاليات الجلسة العلاجية، وذلك على النقيض من تلك الأساليب العلاجية ذات الاتجاه غير المباشر، والتي تتطلب مستوى عالياً من التصورات التجريدية، والقدرات الاستكشافية، وهو الشئ الذي قد لا يتوافر لدى غالبية الحالات المرضية في مجتمعاتنا العربية. إن اختيار طرق علاجية، وتطبيق فنيات مستوحاة في بعض منها من تراث وثقافة الأمة، وتتناسب مع الإمكانات الذهنية، والفكرية، والاجتماعية للمرضى من شأنه أن يساعد إلى حد كبير على تحقيق نتائج طيبة وملموسة، ترفع من معدلات انتشار العلاج النفسي في أوساط المراجعين، وتحسن الصورة السلبية عن العلاج والصحة النفسية لدى الناس بشكل عام.

المراجـــع

إبراهيم، عبدالستار وعسكر، عبد الله .(١٩٩٩). **علم النفس الإكلينيكي في ميدان الطب النفسي** (الطبعة الثانية). القاهرة : مطبعة الأنجلو المصرية .

الجلبي، قتيبة واليحيا، فهد .(١٩٩٦). **العلاج النفسي وتطبيقاته في المجتمع العربي.** الرياض: الشركة الإعلامية للطباعة والنشر .

حجازي، مصطفى .(٢٠٠٠). **الصحة النفسية : منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة.** الدار البيضاء : المركز الثقافي العربي .

جمل الليل، محمد .(٢٠٠١). طرق العلاج النفسي المستخدمة من قبل الأطباء النفسانيين بالمملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٣** (١)، ٦٥-٩١ .

الدليم، فهد .(٢٠٠١). معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجمعي. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس** (الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية). العدد السادس عشر، ص ص ١- ٥٢ .

الربيعة، فهد .(١٩٩٩). دور المتخصص النفسي الإكلينيكي في عمليتي التشخيص والعلاج. **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية** (جامعة المنيا) . العدد الثالث والثلاثون، ص ص ٩-٥٢ .

الزراد، فيصل .(١٩٨٤). **علاج الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية.** بيروت: دار العلم للملايين .

زهران، حامد .(٢٠٠١). **الصحة النفسية والعلاج النفسي** . القاهرة : عالم الكتب .

الزيادي، محمود .(١٩٦٩). **علم النفس الإكلينيكي** . القاهرة : الأنجلو المصرية .

شربتجي، فادية .(١٩٨٧). **فاعلية العلاج النفسي المعرفي السلوكي مع حالات الاكتئاب العصابي.** رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

فرح، عماد وكبره، سعاد .(١٩٩٣). **العوامل المتعلقة بانقطاع المرضى النفسيين عن مراجعة العيادات الخارجية** .(الكتاب الثاني)- سلسلة بحوث ودراسات مستشفى الصحة النفسية بالطائف ص ص ٣٥٣-٣٨٢ .

الكعبي، موزه .(١٩٩٧). **ممارسة برنامج إسلامي مع حالات القلق** . رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الخدمة الاجتماعية للبنات، الرياض .

كفافي، علاء الدين .(١٩٩٨). الثقافة والمرض النفسي. **مجلة علم النفس** . العدد السادس والأربعون .(إبريل، مايو، يونيو)، ص ص ٦–٣٧ .

كمال، علي .(١٩٩٤). **العلاج النفسي قديماً وحديثاً** . بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

مليكه، لويس .(١٩٩٧). **العلاج النفسي** : مقدمة وخاتمة . القاهرة : مطبعة فيكتور كراس .

النابلسي، محمد .(٢٠٠٢). **قضايا نفسية اجتماعية** : **معاداة العلاج النفسي على الطريقة العربية**. مستعاد بتاريخ ٩ فيراير، ٢٠٠٣ في موقع . Ceps50@hotmail.com

نصار، كريستين .(١٩٩٨). **اتجاهات معاصرة في العلاج النفسي**. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر .

وزارة الصحة السعودية .(٢٠٠١). **التقرير الإحصائي السنوي للإدارة العامة للصحة النفسية والاجتماعية** . الرياض : وزارة الصحة السعودية.

الوهاس، سعيد .(١٩٩١). العلاج النفسي بين الترف والضرورة . **مجلة اليمامة الأسبوعية السعودية** . العدد ١٣٩٧ ص ٣٧ .

Angermeyer, M., Held, T., & Gortler, D. (1993). The pros and cons of psychotherapy and psychotropic drugs as seen by the lay people. **Psychotherapy and Medical Psychology, 43**, 286-292.

Axelrod, S., & Wetzler, S. (1989). Factors associated with better compliance with psychiatric aftercare. **Hospital and Community Psychiatry, 40** (4),397-401.

Chen, A .(1991). Noncompliance in community psychiatry: A review of clinical interventions. **Hospital and Community Psychiatry, 42** (3), 282-286.

Chung, S., Pardeck, J., & Murpgy, J. (1995). Factors associated with premature termination of psychotherapy by children. **Adolescence, 30** (119), 282-286.



Chung, S., Pardeck, J., & Murpgy, J. (1995). Sex differences in dually diagnosis outpatient treatment. **American Journal of Addiction, 4** (3), 243-253.

Corsini, R., & Wedding, D. (1989). **Current psychotherapies** (4th Ed). Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publishers, Inc.

Coursey, R., Farrell, E., & Zahniser, J. (1991). Consumers attitudes toward psychotherapy, hospitalization, and afftercare. **Health Social Work, 16** (3), 155-161.

Coursey, R., Keller, A., & Fattell, E. (1995) Individual psychotherapy and persons with serious mental illness. **Schizophrenia Bulletin, 21** (2), 283-301.

Daradkeh, T., & Zayer, N. (1993). Can psychiatrists predict non-attenders at out-patient clinics. **The Arab Journal of Psychiatry, 4** (2), 93-98.

Davison, G., & Neale, J. (1994). **Abnormal psychology** (6thed). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Edlund, M., Wang, P., Berglund, P. Katz, Slin, E., & Kessler, R. (2002) Dropping out of mental healthe treatment. **American Journal of Psychiatry, 159** (5), 845-850.

Fink, E., & Heckerman, C. (1981). Treatment adherance after brief hospitalization. **Comprehensive Psychiatry, (22)**, 379-386.

Hernik, R. (1980). **The psychotherapy handbook**. New york: Penguin Books. USA, Inc.

Mohl, P., Marinez, D., Ticknor C., Huang, M., & Cardell, L. (1991). Early dropouts from psychotherapy. **Journal of Nervous Mental Disease, 179** (8), 478-481.

Raskin, N., & Rogers, C. (1989). Person- centeral therapy. In Corsini, R. & Wedding, D. **Current Psychotherapies** (4th ed). Itasca Illinois: S F. E. Peacock Publishers.

Safren, S., Heimberg, R., & Juster, H. (1987). Clients' expectancies and their relationship to pretreatment symptomatology and outcome of cognitive- behavioral group treatment for social phobia. **Journal of Counsulting Clinical Psychology, 65** (4) ,694-698.

Schneider, L. (1987). The theory and practice of movie psychiatry. **American Journal of psychiatry, 144**, 996-1002.

Schulte, D. (1993). Public attitudes toward psychotherapy. Journal of **Psychologisch Rundschay, 44**, 201-202.

Strupp, H. (1989). Psychotherapy: Can the practitioner learn from the researches. **American Psychologist, 44**, 717-724.

Sweet, C., & Noones, J. (1989). Factors associated with premature termination from outpatient treatment. **Hospital and Community Psychiatry, 40** (9), 947-951.

Sydow, K., & Reimer, C. (1998). Attitudes toward psychotherapists, psychologists psychotherapy; A meta-content analysis. **American Journal of Psychotherapy, 52** (4), 463-488.

Tillett, R. (1996). Psychotherapy assessment and treatment selection. **British Journal of Psychiatry, 168** (1), 10-15.

Vinogradov, S., & Yalom, I. (1989). **Group psychotherapy**. Washington, D.C: American Psychiatric press, Inc.

Wise, M., & Rinn, R. (1983). Premature client termination from psychotherapy as a function of continuity of care. **Journal of Psychiatric Treatment and Evaluation, (5)**, 63-65.

Wolberg, L. (1988). **The technique of psychotherapy** (4th ed). Philadelphia Pennsylvania: Grune and Stratton.

درجة ممارسة أكاديميي جامعة البلقاء في الأردن لعملية التفويض من وجهة نظرهم

د. دلال محمد ذياب الزعبـي
جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن

307

المجلد 5 العدد 3 سبتمبر 2004

درجة ممارسة أكاديميي جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن لعملية التفويض من وجهة نظرهم

د. دلال محمد ذياب الزعبي

جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن لعملية التفويض من وجهة نظرهم. وقد كان تعداد مجتمع الدراسة (١٢٨) فردٍ، استجاب منهم (٦٠) فرداً بنسبة مئوية مقدارها (٤٧٪). واشتملت الدراسة على خمسة متغيرات مستقلة هي: الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرتبة العلمية، والتخصص، وطبيعة العمل. واشتملت على متغير تابع واحد هو: درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض. استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياساً تم بناؤه من قبل شورت وارينهارت (١٩٩٢)، وقامت بتعديله وتطويره ليتناسب مع مجتمع الجامعات في الأردن؛ ليصبح استبانة تم التأكد من صدقها، وثباتها، فهي مؤلفة من (٣٢) فقرة، موزعة على خمسة مجالات، هي: اتخاذ القرار، النمو المهني، المكانة (المنصب)، قيمة الذات، الأثر. وقد تم التوصل إلى نتائج الدراسة باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين، وكان أهمها:

١– دلت النتائج على درجة تفويض منخفضة إلى حد ما في المجالات الخمسة، وكانت درجة التفويض مرتبة تنازلياً في هذه المجالات على النحو التالي : اتخاذ القرار، والنمو المهني، وقيمة الذات، والأثر، والمكانة.

٢– أغلب الفقرات التي كانت درجة التفويض بها عالية كانت في مجال اتخاذ القرار.

٣– وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) لأثر طبيعة العمل لصالح أعضاء هيئة التدريس.

٤– وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) لأثر المرتبة

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٩/١٥م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٣/١٢م

العلمية، لصالح الأستاذ المشارك، والأستاذ المساعد، والمدرس المساعد، مقابل الأستاذ، ولصالح الأستاذ المساعد، مقابل المدرس، ولصالح المدرس المساعد، مقابل المدرس.

٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) لأثر الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس، والتخصص.

وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الباحثة بعدة توصيات أهمها : إعطاء مزيد من التفويض لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، والاهتمام بالتفويض في المؤسسات الأكاديمية المشابهة، و في كافة المجالات بشكل متساوٍ، ومناسبة درجة التفويض للمرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس، وطبيعة عمله، وإجراء مزيد من الدراسات في هذا الموضوع.

المجلد 5 العدد 3 سبتمبر 2004

To What Extent Techers in Al-Balqa' Applied University Practice/ Implement Empowerment as Perceived by Them

Dr. Dalal Mohamad Diab AL Zou'bi
University of Balqa
Irbid - Jordan

Abstract

This study aims at investigating the degree of teacher's practicing the process of empowerment as perceived by them. The study population consisted of 128 persons; 60 have responded to the questionaire making 47%. The study covered five independent variables: sex, years of experience in teaching, specialization, academic rank, and nature of work; and one dependent variable which is the degree of teachers' practicing the process of empowerment in Al-Balqa' Applied University.

The scale built by Short & Rinehart (1992) was adopted and modified to suit universities in Jordan in order to be used as a questionnaire in this study. It includes 32 items covering five fields: decision making, professional development, position, self-value, and effect. Analysis was carried out through calculating means, standard deviations and multiple anova analysis. The results were as follows:

1. Low levels of empowerment in the above mentioned fields; the empowerment levels ranged in a decending order as follows: decision making, professional development, self-value, effect, and position.
2. Most items that contain the higher empowerment level are in the field of decision making.
3. There are statistical significant differences at (α=0.05) in the effect of work nature in favor of staff members.
4. There are statistical significant differences at (α=0.05) in the effect of the academic rank in favor of the associate professor, assistant professor, and the assistant teacher as compared with the professor; and in favor of the assistant teacher as compared with the teacher, and in favor of the assistant teacher as compared with the teacher.
5. There are nonstatistically significant differences at (α=0.05) in the effect of sex, experience, and specialization.

In light of the above conclusions, the researcher recommends that:

- More empowerment should be given to faculty members in Al-Balqa' Applied University and other academic institutions and in all fields in an equal and comparable way that fits to the teacher's academic rank.
- More studies should be carried out in this field.

درجة ممارسة أكاديميي جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن لعملية التفويض من وجهة نظرهم

د. دلال محمد ذياب الزعبي
جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن

مقدمة البحث

يعدّ تفويض السلطة إحدى الوسائل لتحقيق الغايات، فهو عملية تتم بواسطة انجاز مجموعات معقدة من الالتزامات ضمن هيكل منظم لنظام محدد من المسئوليات. وتحديداً يعرف التفويض بأنه توكيل شخص آخر؛ لتطبيق الخبرات في مهمة ما (Netzer, Lanore,Eye,Stevens,& Benson, 1979) .

ويعتقد أن المشاركة النشطة من قبل المدرسين تعمل على رفع مكانتهم عن طريق زيادة مسئولياتهم التنظيمية في مؤسساتهم .(Maeroff,1988) وقد وصف لايتفوت (1986 .Lightfoot) التفويض بأنه «الفرص التي تتاح للشخص من أجل الاستقلال، والمسئولية، والاختيار، والسلطة». ونزع آخرون إلى وصف التفويض بأنه المشاركة في اتخاذ القرارات المؤسسية. وبرز منظور اتخاذ القرارات في التفويض من محاولات القيادة التربوية لإشراك المدرسين في العمليات المختلفة، مثل: الموازنة، والتوظيف، وتطوير المناهج (White,1992)، ووصف زيمرمان ورابابورت (Zimmerman & Rappaport,1988) التفويض بأنه مصطلح يربط الكفايات، والقدرات الشخصية بالبيئات التي توفّر فرصاً للاختيار، والاستقلالية في إثبات الكفاءات.

والسلطة المفوضة تمثل التوسع في سلطة المدير، وإعطاء مهامه التي لا يستطيع أن ينفذها شخصياً إلى أعضاء الهيكل الإداري، فالتفويض هنا يعني توكيل سلطة محددة من قبل سلطة عليا. إن فنية التفويض ليس التخلص من السلطة. والنقل المجرد للقوة لا يلغي السلطة النهائية من يد المدير؛ لأن المفوض إليه يعدّ امتداداً للمدير. (Hack, Ramseyer, Gephart, & Heck, N.D) . يقول هيرسي وبلانشارد :

(Hersey & Blanchard cited in Hoy & Miskel, 1991, 305) إن الفرد عندما يصل إلى مستوى عالٍ من النضج تصبح الحاجة قليلة للعلاقات والمهام التي ينفرد بها المدير (القائد)، لأن القيادة تنشأ من الجماعة، وتفويض وظائف القائد إلى جماعة ناضجة تُعدُّ إثباتاً إيجابياً للثقة السائدة في المؤسسة. ويمكن النظر إلى الاستخدام الإجرائي لعملية التفويض من خلال ثلاثة أجزاء متميزة ومتداخلة. فالتفويض إجرائياً كما يذكر نتز وزملاؤه (Netzer, et. al. 1979) يعني:

١– تحديد المسئولية، ٢–منح السلطة، ٣ –المساءلة.

وقد أشارت دراسة شورت ورينهارت (Short & Rinehart, 1992) التي أجريت على طبيعة تفويض المدرس إلى أن هناك ستة أبعاد تشكل الشبكة التحتية لمفهوم التفويض هي:

١– اتخاذ القرارات ٢– النمو المهني ٣– المكانة

٤– فعالية الذات ٥– الاستقلالية ٦– الأثر

إن تفويض السلطة لا يعني إعفاء المفوِض من مسئوليته تجاه أعمال المفوض إليهم، فالمسئولية لا تفوض ويبقى المفوِض مسئولاً أمام من يعلوه عن كفاءة الأنشطة الموكلة إليه وفاعليتها، وإن كان قد فوض بعضاً من سلطاته لعدد من مرءوسيه لإنجاز هذه الأعمال (سالم ورمضان والدهان ومخامرة، ١٩٩٢). فالقائد (المدير) يفوض إلى مرءوسيه واجبات، أو مهام معينة، مبيناً لهم حدود هذه المهام، والنتائج المطلوب منهم تحقيقها، وليس للمرءوسين حرية قبول التفويض أو رفضه، أو عدم الالتزام بالإنجاز، وإنما يكونون ملتزمين بإنجاز هذه الواجبات، ومسئولين أمام مديريهم عن إنجازها في حدود السلطة المفوضة لهم، تطبيقاً للقاعدة الإدارية «على قدر السلطة تكون المسئولية» (كنعان، ١٩٩٥). وترتبط درجة التفويض بالمركزية، واللامركزية بمعنى درجة تركز السلطة في الهيكل التنظيمي. فاللامركزية تعطي مزيداً من الاستقلالية للإدارة التعليمية، وتعطي سلطات كبيرة للقيادات التربوية في عملية التفويض، فالاتصالات بين الأطراف المختلفة في ظل أسلوب اللامركزية تبقى مباشرة وسريعة ومؤثرة (الطيب، ١٩٩٩).

ومع تضخم طلبات المجتمعات من التعليم أصبح موظفو القطاع التعليمي مسئولين أمام المجتمع من أجل إنجاز أهداف إضافية، ومن ثم إيجاد هيكل تنظيمي ضمن نظام تحقيق الأهداف المعرفية والمحددة، ومن ثم إيجاد إطار تنظيمي عام يعكس عملية التفويض. وتفويض السلطة في التعليم يختلف عنه في الصناعة، وهو يعدّ من الظواهر

الحديثة نسبياً؛ إذ إن النظم التعليمية أصبحت أكثر تعقيداً، مما يبرر العمليات المعقدة من تفويض السلطة، والمسئوليات في العملية التعليمية (Netzer, et al., 1979). وفي ضوء اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بعملية التفويض، وجدت أن أغلب هذه الدراسات تم إجراؤها في مجال الأعمال، والصناعة، والإدارة الحكومية، وأن القليل منها أجري في قطاع التعليم، وخاصة التعليم الجامعي. ولاعتقاد الباحثة بأن التعليم لا يختلف في مضمونه وأهدافه، سواء ما كان يتعلق منه بالتعليم المدرسي، أو الجامعي، إلا من حيث المستوى التعليمي، ونضج الطلبة، والميل إلى التخصص في التعليم الجامعي، فقد ارتأت الباحثة عرض بعض الدراسات في مجال التعليم بشكل عام، والتي يمكن لها أن تلقي الضوء على الدراسة الحالية.

ففي دراسة قام بها هونسنجر(Honsinger, 1989) بعنوان «نموذج مدرسة ثانوية في تفويض المعلم»، هدفت هذه الدراسة إلى وصف الجهد المبذول لتعديل الهيكل الإداري لمدرسة ثانوية حكومية، وتقييم المضامين من ذلك التجديد لنشر السلطة بشكل واسع عبر الكادر التدريسي في سبيل إنجاز أهداف المدرسة بشكل أكثر فعالية. أظهرت النتائج وجود مناخ إيجابي بدرجة عالية يعمل على تعزيز عمل المدرسين، ويحسون من خلاله بأن لهم أثراً في اتخاذ القرارات. وأظهر إداريو الصفوف أن لديهم التفويض الكافي (امتلاكهم للمعلومات، والموارد والدعم) سواء في القرارات المتعلقة بالصفوف، أو بالمدرسة. وعدّت الغالبية أن التجديد يعزز أعمالهم، ويوفر معلومات، وموارد، ودعم، ومكانة، وكذلك يعمل على تعزيز الحس بالتفويض لأعضاء الهيئة التدريسية. وتشير الاقتراحات المبنية على النتائج إلى إمكانية تبني التجديد في مواقع أخرى، وإلى ضرورة تفويض الكادر في المدارس.

وقد وجد رينهارت وشورت (Rinehart & Short, 1991) في دراسة التفويض لقادة المعلمين في برنامج وطني اسمه تحسين القراءة، أن قادة المعلمين وجدوا فرصاً لاتخاذ القرارات، والسيطرة على برنامجهم اليومي، وفرصاً للنمو، والتطور كمظاهر تفويضية لعملهم.

أما دراسة جابلونسكي (Jablonski, 1992) حول «الأنماط القيادية لرؤساء الكليات الإناث»، فقد ركزت على الأنماط القيادية لرؤساء سبع كليات للإناث؛ لتحديد ماذا يعتقد الرئيس بشأن نمطه القيادي؟ وكيف يتصور المدرسون هذه الأنماط؟ وأسفرت النتائج عن

أن الإناث القائدات في هذه الكليات وصفن أنفسهن بأنهن قائدات خلاقات في المجالات التالية: التفويض، التعاون، والاتصال، واتخاذ القرارات. أما أعضاء هيئة التدريس فقد وصفوا غالبية القائدات بالنموذج المتفق مع نموذج القيادة البيروقراطية باستثناء اثنتين، تم وصفهما بأنهما قائدتان خلاقتان تسعيان إلى التفويض، والتعاون والمشاركة في اتخاذ القرار.

وفي الدراسة التي أجراها أيكر (Acker, 1995) بعنوان «معنويات ورضى المدرسين في مكان العمل الأكاديمي في ولاية بنسلفانيا في جامعات التعليم العالي». تألفت عينة الدراسة من (١١) جامعة من أصل (١٤) جامعة في الولاية، واشتملت على المجالات التالية:

أ– أنماط وقضايا المهنة. ب– المشاركة في اتخاذ القرارات المؤسسية. جـ– تقييم أداء المدرسين. د – الرضا. هـ – أهمية خبرة العمل. و–ثقافة الكلية. أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية أعضاء هيئة التدريس عبروا عن التزامهم نحو مهنتهم، كذلك عبروا عن اعتقاد قوي بأنه يتوجب عليهم المشاركة في اتخاذ القرارات إلى مدى أكبر من مشاركتهم الفعلية . كما أظهرت النتائج أن الحاجة للتفويض كانت ذات نسبة عالية.

وأما دراسة كارلسون (Carlson, 1995) والتي أجراها لتحليل تصورات معلمي ولاية إلينوي للتفويض. فقد كان هدف الدراسة تحديد تصورات مدرسي المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، لمستويات تفويضهم، وإلى تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين أنماط القيادة للمديرين، وتصورات المدرسين للتفويض . وقد تم في هذه الدراسة قياس التفويض ضمن ثمانية مجالات : اتخاذ القرارات، والتخطيط، ومفهوم الفريق، والرعاية، والتقييم والإشراف، والوصول إلى المعلومات، والسيطرة على الموارد، والتفويض. أشارت النتائج إلى أن المدرسين يتصورون التفويض في سبعة من المجالات بشكل روتيني، أو اعتيادي، وأن مدرسي المدارس الابتدائية يتصورون أعلى مستويات للتفويض. وتم الاستنتاج بأن مديري المدارس الابتدائية كانوا أكثر تعاوناً مع أعضاء هيئة التدريس من المديرين في المستويين الآخرين. وقد تم التوصل بشكل عام إلى أن ٧٧٪ من المديرين تم تصورهم كمتعاونين، وبأنهم يفوضون المدرسين لديهم بشكل روتيني في سبعة من المجالات. وكانت أدنى نسبة للتفويض في مجال السيطرة على الموارد. كما أظهر المدرسون نسباً مئوية متدنية من المشاركة في مجال الإشراف، والتقييم للكادر.

وأشار هزبند (Husband, 1997) في دراسة حول الهياكل التنظيمية في المدارس المتوسطة، والعالية إلى أن هناك هياكل تنظيمية معينة، أكثر تفويضاً من هياكل أخرى. فقد وجد أن المعلمين في الفرق متعددة المعارف في المدارس المتوسطة، والعالية يتصورون أنفسهم أكثر تفويضاً من المعلمين في المدارس التقليدية المنظمة على أساس الدوائر.

وقد أجرى جونسون وشورت (Johnson & Short, 1998) دراسة حول «قوة المدير القائد، تفويض المعلمين، إذعان المعلم والصراع» هدفت إلى اختبار العلاقة بين قواعد قوة المدير مع تفويض المعلم، إذعان المعلم ومقدار الصراع مع الذات، ومع الزملاء، ومع المدير . وقد أظهرت النتائج أن قوة الخبرة، والقوة القانونية للمدير كان لها الأثر الكبير في تفويض المعلم حيث كان الارتباط إيجابياً، وأن قوة الإكراه للمدير ارتبطت سلباً مع تفويض المعلم . كما بينت النتائج وجود علاقة بين تفويض المعلم والصراع، فقد أدت بعض حركات التفويض إلى توليد صراعات بين أعضاء هيئة التدريسن، فالعلاقة بين التفويض والصراع كانت عكسية، ولكن مقدار الصراع الناتج كان متدنياً.

أما رينهارت وآخرون (Rinehart et. al., 1998) فقد أجروا دراسة بعنوان «تفويض المعلم وقيادة المدير: فهم عملية التأثير». وقد هدفت هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الأثر الاجتماعي للمدير (موضع الثقة، والجاذبية، والخبرة) وتفويض المعلم والذي يشمل مجالات : اتخاذ القرارات، والتطور المهني، والمكانة، والاستقلالية، والأثر، وفعالية الذات. وأكدت النتائج وجود علاقة قوية بين مجموعتي المتغيرات لتفويض المعلمين، ونظرية التأثير الاجتماعي، فقد تبين أن كلاً من الجاذبية الاجتماعية، وموضع الثقة مرتبطاً ارتباطاً ذا دلالة مع التفويض، وهذا يتضمن أن المديرين ملزمون بدعم، أو تسهيل عمل المعلمين لديهم. كما أشارت النتائج إلى أن كل أبعاد التفويض مرتبطة إيجابياً مع المكونات الثلاثة لنظرية التأثير الاجتماعي . أما الخبرة فقد كانت مرتبطة سلبياً مع كلٍ من اتخاذ القرار، والاستقلالية.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة في موضوع عملية التفويض في القطاع التعليمي، خلصت الباحثة إلى أن هناك اتفاقاً بين هذه الدراسات يشير إلى عدّ التفويض أحد المظاهر اللازمة لنجاح الإدارة، فكلما كان التفويض كبيراً كلما أدى ذلك إلى نجاح الإدارة، وإلى نجاح العمل في المؤسسة وتقدمها. كما أن مجال اتخاذ القرارات كان من

أكثر المجالات بروزاً في عملية التفويض، وربما يرجع ذلك إلى أن التفويض يرتبط ارتباطاً مباشراً باتخاذ القرارات؛ لأن المدرس لا يستطيع أن يتخذ أي قرار دون حصوله على التفويض اللازم لذلك، إضافة إلى أن عملية اتخاذ القرارات تعدّ لب وجوهر العملية الإدارية بشكل عام، والتي ترافق كل سلوك من السلوكيات المرتبطة بالإدارة، سواء كان الحديث عن إدارة الصف، أو الإدارة التعليمية بشكل عام. لذا ففي هذه الدراسة تحاول الباحثة إضافة معلومات جديدة إلى ما ورد في الدراسات السابقة حول موضوع التفويض.

مشكلة الدراسة

تُعدُّ ظاهرة تركيز السلطة في أيدي كبار المسئولين من أهم المشكلات الإدارية التي تواجهها البلدان النامية، حيث يقود ذلك إلى الإدارة البطيئة، والاهتمام بالأعمال الروتينية، والانشغال بها عن الأعمال الإدارية المهمة، مثل: التخطيط، والتطوير، ومتابعة تقدم المؤسسة، ورسم السياسات (Burke, 1970). والجامعات كجزء مهم وحيوي من مؤسسات المجتمع الفاعلة تعاني من هذه المشكلة بدرجات متفاوتة . ولإحساس الباحثة أن الجامعات تختلف عن غيرها من المؤسسات الأخرى، حيث إنها رافد رئيس ومهم للقوى العاملة المتخصصة في مختلف القطاعات؛ وحيث إن عملية التفويض الإداري والتشاركي يعدّ إحدى الوسائل المهمة لتحقيق الغايات . فقد أرتأت الباحثة تسليط الضوء على هذه العملية، ومدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لها، حيث إنهم الفئة التي تشكل عصب هذه الجامعات، وإن أي تغيير يراد إحداثه في أهداف هذه الجامعات، أو سياساتها يفضل أن يأخذ بعين الاعتبار كيفية ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهامهم، والتفويض اللازم لإنجاز هذه المهام.

وتنبع مشكلة الدراسة من قلة الدراسات، وربما ندرتها، والتي تبحث في موضوع تفويض أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السلطة التي يمكن أن تساعدهم في إنجاز مهامهم، وتطوير العمل، ومساعدة الطلبة على التقدم. إذ إن إحداث التغيير لا يتم دون إحداث التفويض. وربما يعود السبب في قلة الدراسات في هذا الموضوع إلى أنه من غير الواضح تماماً ما يمكن لشاغل الرتبة الأكاديمية أن يفوض لغيره من مسئولياته؛ إذ إن هذا الأمر يخضع غالباً للتقدير الشخصي لشاغل المنصب، أو الرتبة، مما يجعل عملية التفويض في هذا الإطار تتسم بنوع من التعقيد في الممارسة؛ لاختلاف الأكاديميين في

شخصياتهم، وتخصصاتهم، وخبراتهم في الميدان المعرفي الواحد. لذا فإن مشكلة هذه الدراسة تتبلور في مدى وجود التفويض لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية للاستفادة منها في التعرف على الواقع الفعلي لعملية التفويض لديهم.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن لعملية التفويض في المجالات المختلفة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، من خلال الإجابة عن سؤالين رئيسين.

أسئلة الدراسة

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض في المجالات المختلفة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض في المجالات المختلفة ترجع إلى الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرتبة التعليمية، والتخصص، وطبيعة العمل، والتفاعلات الثنائية بينها؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة بأنها تركز على أحد المواضيع الإدارية الحديثة، التي يتم من خلالها زيادة فاعلية الإدارة في المؤسسة التعليمية. إذ إن المسئولين قديماً كانوا يتحملون مسئوليات الإدارة بالطريقة التقليدية دون مشاركة الآخرين، أو تفويضهم بعض الصلاحيات لممارسة هذه الأعمال. هذا وقد ركزت الدراسات وحسب علم الباحثة في هذا المجال على عملية التفويض الإداري في مؤسسات قطاع الإدارة الحكومية، والأعمال، والقليل منها ركز على هذه العملية في قطاع التعليم، وخاصة الجامعات، ومن الجدير بالذكر أن الجامعات تختلف في طبيعتها، ونوعية، وكيفية إدارتها عن المؤسسات الحكومية، والصناعية، وغيرها، كما أنها تختلف فيما بينها حتى في البلد الواحد في هيكلها، وتنظيمها، وما يلزمها من مناصب أكاديمية وإدارية، ويذهب بعضهم إلى أن لكل

مؤسسة جامعية طرائقها الفريدة في إنجاز الأمور. لذا ارتأت الباحثة أنه ربما يكون من المفيد إجراء دراسة تتناول عملية التفويض لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء؛ لما قد تضيفه هذه الدراسة من خبرة حول موضوع ممارسة أكاديميي الجامعات لعملية التفويض، وإمكانية استفادة إدارة جامعة البلقاء، وأعضاء هيئة التدريس فيها، والجامعات الأخرى من نتائج هذه الدراسة، من خلال الوقوف على حقيقة عملية التفويض في إحدى الجامعات الأردنية.

متغيرات الدراسة:

❖ **المتغيرات التصنيفية (المستقلة):**

- **الجنس** : وله مستويان (ذكر، أنثى)
- **سنوات الخبرة في التدريس** : ولها ثلاثة مستويات (١–٥ سنوات، ٥–١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).
- **المرتبة العلمية** : ولها خمسة مستويات (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرس، مدرس مساعد).
- **التخصص** : وله نوعان (إنسانية، علمية).
- **طبيعة العمل**: وله مستويان (رئيس قسم، مدرس).

❖ **المتغير التابع:** درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض في المجالات المختلفة.

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية (المركز) والبالغ عددهم (١٢٨) عضو هيئة تدريس.

عينة الدراسة: سعت الدراسة إلى أن تشمل جميع أفراد مجتمع الدراسة، ولقد استجاب منهم ٦٠ عضو هيئة تدريس، وبنسبة مئوية مقدارها (٤٧٪)، وفيما يلي توزيع أفراد مجتمع، وعينة الدراسة حسب المرتبة العلمية.

المرتبة العلمية	مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	النسبة المئوية
أستاذ	٢٠	٩	٪٤٥
أستاذ مشارك	١٣	٦	٪٤٦
أستاذ مساعد	٢٠	٩	٪٤٥
مدرس	٢٤	١١	٪٤٦
مدرس مساعد	٥١	٢٢	٪٤٣
إجابات مفقودة من الجزء الأول	–	٣٠	–
المجموع	١٢٨	٦٠	٪٤٧

أداة الدراسة: للتعرف على ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض في المجالات المختلفة من وجهة نظرهم، قامت الباحثة بالاستعانة بمقياس تم بناؤه من قبل شورت ورينهارت (Short& Rinehart, 1992). مكون من ٣٨ فقرة، موزعة على ستة مجالات، وتم تعديل وتطوير المقياس ليتناغم وثقافة المجتمع الأردني، وطبيعة العمل الجامعي. وتم التحقق من صدق الأداة بعد إجراء التعديلات على بعض فقراتها من خلال عرضها على عشرة محكمين[1] من ذوي الاختصاص في مجال إدارة الأعمال، والإدارة التربوية . وتم أخذ آراء المحكمين، وإلغاء بعض الفقرات غير المناسبة، وتعديل بعض الفقرات الأخرى، ودمج المجالات لتصبح خمسة مجالات بدلاً من ستة؛ لتصبح الأداة على شكل استبانة مكونة من جزأين (انظر الملحق).

الجزء الأول : ويشتمل على معلومات حول المتغيرات المستقلة للدراسة.

الجزء الثاني : مقياس يشتمل على (٣٢) فقرة تتعلق بموضوع التفويض، تهدف إلى قياس درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض. وقد توزعت فقراته على خمسة مجالات رئيسة، كما يلي:

١– مجال اتخاذ القرار : بلغ عدد فقراته (١٢) فقرة.

٢– مجال النمو المهني : بلغ عدد فقراته (٥) فقرات.

٣– مجال المكانة (المنصب) : بلغ عدد فقراته (٥) فقرات.

أربعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك.
محكمان من أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
محكمان من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية.
محكمان من طلبة الدكتوراه في جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٤– مجال قيمة الذات : بلغ عدد فقراته (٦) فقرات.

٥– مجال الأثر : بلغ عدد فقراته (٤) فقرات.

وقد تم الطلب من أفراد العينة الإجابة عن هذا الجزء بإعطاء كل فقرة من فقرات المقياس درجة واحدة من بين درجاته الثلاث.

أوافق بشدة (ولها ثلاث درجات)، أوافق (ولها درجتان)، لا أوافق (ولها درجة واحدة).

وأرفق مع كل نسخة من الاستبانة تعليمات واضحة بقصد توضيح أهداف وأغراض الدراسة، وطريقة الإجابة. وطلب من أفراد العينة بالإضافة إلى الإجابة عن الجزء الثاني تعبئة الجزء الأول، والذي يشتمل على بيانات ضرورية لضبط المتغيرات.

ثبات الأداة: لاستخراج ثبات الأداة تم تطبيق أداة البحث مرة واحدة، وحساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة، وقد بلغ معامل ثبات الأداة الكلي (٠,٨٤٥).

التحليل الإحصائي: بعد تفريغ البيانات التي تم الحصول عليها من أفراد العينة في ذاكرة الحاسب الإلكتروني، حللت هذه البيانات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS), وأجريت المعالجة الإحصائية المتمثلة باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مجال، ولكل فقرة من فقرات الاستبانة للإجابة عن السؤال الأول، واختبار تحليل التباين حسب التصميم العاملي ٢x٢x٥x٣x٢ للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض من وجهة نظرهم، واشتملت الدراسة على متغيرات مستقلة، هي: الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرتبة العلمية، والتخصص، وطبيعة العمل، ومتغير تابع واحد هو: درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض، وقد تم تصنيف النتائج التي حققتها الدراسة، كما يلي:

أولاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض في المجالات المختلفة؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة، وفي كل مجال من مجالات الاستبانة الخمسة. ويبين الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجالات الخمسة.

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة الخمسة مرتبة تنازلياً

رقم المجال في الاستبانة	المجال	عدد الإجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	اتخاذ القرار	٥٧	١,٩١	٠,٣٩
الثاني	النمو المهني	٦٠	١,٦١	٠,٥٠
الرابع	تنمية الثقة	٦٠	١,٤٧	٠,٣٥
الخامس	الأثر	٦٠	١,٤١	٠,٣٢
الثالث	المكانة (المنصب)	٥٧	١,٢٦	٠,٣٧

وقد كشفت النتائج عن أن المتوسطات الحسابية للمجالات الخمسة كانت منخفضة نسبياً، وقد تراوحت ما بين (١,٩١–١,٢٦) وهي أقل من المتوسط الفرضي، والبالغ (٢)، وقد حصل مجال اتخاذ القرار على أعلى متوسط حسابي (١,٩١)، وحصل مجال المكانة (المنصب) على أقل متوسط حسابي (١,٢٦). ومن الملاحظ من المتوسطات الحسابية للمجالات الخمسة أنها لم تكن متقاربة؛ لذا فهي لا تمثل درجة متقاربة في عملية التفويض لأفراد العينة.

وفيما يلي عرض للنتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية لأعلى ثماني فقرات من المجالات المختلفة مرتبة تنازلياً (الجدول رقم ٢).

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن أعلى ثماني فقرات من المجالات المختلفة مرتبة تنازلياً

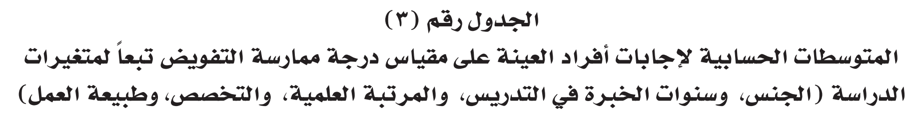
رقم الفقرة في الاستبانة	المجال	الفقــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣	اتخاذ القرار	أشارك في القرارات المتعلقة في اختيار المدرسين الآخرين للقسم.	٢,٩٥	٠,٣٢
٢	اتخاذ القرار	أشارك في اتخاذ القرار المتعلق بالتخطيط لبرامج جديدة في الكلية.	٢,٧٠	٠,٦٧
١	اتخاذ القرار	أعطى السلطة للتحكم في البرامج الدراسية.	٢,٥٥	٠,٨٥
٤	اتخاذ القرار	أستطيع تحديد جدولي الدراسي.	٢,٠٠	٠,٧٦
٢٠	الأثر	أشارك في تطوير الكادر الوظيفي.	٢,٠٠	٠,٧٢
٦	اتخاذ القرار	الآخرون في العمل يطلبون نصيحتي.	١,٩٠	٠,٧١
٥	اتخاذ القرار	العميد، ورئيس القسم والآخرون يشركوني في المناقشة بالشؤون للقسم.	١,٨٢	٠,٦٤
٢٦	قيمة الذات	أرى الطلبة يحترمون.	١,٧٥	٠,٥٩

كما هو واضح من الجدول رقم (٢) فإن أغلب الفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية عالية كانت محصورة في مجال اتخاذ القرارات، حيث حصلت ست فقرات من هذا المجال على متوسطات حسابية عالية تنحصر فيما بين (٢,٩٥-١,٨٢) وفقرة واحدة من مجال الأثر حصلت على متوسط حسابي عالٍ (٢,٠٠) وفقرة واحدة من مجال قيمة الذات حصلت على متوسط حسابي عالٍ (١,٧٥).

ثانياً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض في المجالات المختلفة راجعة إلى الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرتبة العلمية، والتخصص، وطبيعة العمل والتفاعلات الثنائية بينها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مقياس درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض تبعاً لمتغيرات الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (٣). واستخدم تحليل التباين وفق التصميم العاملي ٢x٢x٥x٣x٢، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).



الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مقياس درجة ممارسة التفويض تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرتبة العلمية، والتخصص، وطبيعة العمل)

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي
الجنس	ذكر	٤٧	٥١,٣٨
	أنثى	١٠	٥٣,١٤
سنوات الخبرة في التدريس	١-٥ سنوات	٢٧	٥١,٣٨
	٥-١٠ سنوات	١٥	٥٣,٩٠
	أكثر من عشر سنوات	١٥	٥٠,١٠
المرتبة العلمية	أستاذ	٩	٤٣,٠٠
	أستاذ مشارك	٦	٥٥,٥٠
	أستاذ مساعد	٩	٥٨,١٦
	مدرس	١١	٤٦,٧٦
	مدرس مساعد	٢٢	٥٣,٩٣
التخصص	إنسانية	٣٥	٥١,٦٠
	علمية	٢٣	٥١,٨٦
طبيعة العمل	رئيس قسم	٥	٤٩,٦٦
	مدرس	٥٢	٥١,٨٨

يبين الجدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية لكافة المتغيرات كانت متقاربة إلى حد ما فيما بينها باستثناء متغير المرتبة العلمية، حيث كان أعلى متوسط حسابي لمرتبة الأستاذ المساعد، وأدناها لمرتبة الأستاذ بفارق واضح بلغ (١٥,٦) درجة مما يعني الاختلاف في درجة ممارسة أفراد العينة لعملية التفويض تبعاً لاختلاف مرتبتهم العلمية.

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين على مقياس درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لعملية التفويض تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرتبة العلمية، والتخصص، وطبيعة العمل)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة (ف)
الجنس	٥,٨٠٢	١	٥,٨٠٢	٠,٢٣٧	٠,٦٣١
سنوات الخبرة في التدريس	٦,٣٠٣	٢	٣,١٥١	٠,١٢٨	٠,٨٨٠
المرتبة العلمية	١٣٢٥,٩٥٥	٤	٣٣١,٤٨٩	١٣,٥١٣	*٠,٠٠٠
التخصص	١٨,٦٢٥	١	١٨,٦٢٥	٠,٧٥٦	٠,٣٩١
طبيعة العمل	٣٧٨,٥٤٦	١	٣٧٨,٥٤٦	١٥,٤٢٢	*٠,٠٠١
الخطأ	٦٨٦,٨٥٢	٢٨	٢٤,٥٣٠		
المجموع	٢١٦٣,٨١٦	٣٧	٥٨,٤٨٢		

* ذات دلالة إحصائية على مستوى (α=٠,٠٥)

أظهرت نتائج تحليل التباين في الجدل رقم (٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لعملية التفويض تعزى إلى طبيعة العمل (رئيس قسم، مدرس) لصالح المدرسين حيث إن المتوسط الحسابي لهم كما يظهر في الجدول رقم (٣) بلغ (٥١,٨٨) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لرؤساء الأقسام، والذي بلغ (٤٩,٦٦). كما أظهر الجدول رقم (٤) وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى إلى المرتبة العلمية . ولتحديد هذه الفروق بين المستويات الخمسة للمرتبة العلمية تم استخدام اختبار نيومان– كولز للمقارنات البعدية، والمبينة نتائجه في الجدول رقم(٥).

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار نيومان - كولز للمقارنات البعدية للمرتبة العلمية على مقياس درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لعملية التفويض

مستويات المرتبة العلمية	أستاذ ٤٣,٠٠	أستاذ مشارك ٥٥,٥٠	أستاذ مساعد ٥٨,١٦	مدرس ٤٦,٧١	مدرس مساعد ٥٣,٩٣
أستاذ ٤٣,٠٠					
أستاذ مشارك ٥٥,٥٠	*١٢,٥٠				
أستاذ مساعد ٥٨,١٦	*١٥,١٦			*١١,٤٥	
مدرس ٤٦,٧١					
مدرس مساعد ٥٣,٩٣	*١٠,٩٣			*٧,٢٢	

(α=٠.٠٥)

يتبين من الجدول رقم (٥) وبالرجوع إلى الجدول رقم (٣) وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من مرتبة أستاذ، ومرتبة أستاذ مشارك؛ لصالح الأفراد من مرتبة أستاذ مشارك. ووجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من مرتبة أستاذ، ومرتبة أستاذ مساعد؛ لصالح الأفراد من مرتبة أستاذ مساعد. ووجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من مرتبة أستاذ، ومرتبة مدرس مساعد؛ لصالح الأفراد من مرتبة مدرس مساعد. ووجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من مرتبة أستاذ مساعد، ومرتبة مدرس؛ لصالح الأفراد من مرتبة أستاذ مساعد. ووجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من مرتبة مدرس، ومرتبة مدرس مساعد؛ لصالح الأفراد من مرتبة مدرس مساعد. مما يعني أن درجة ممارسة عملية التفويض تختلف باختلاف المرتبة العلمية لدى أفراد عينة الدراسة، والتي سيتم مناقشتها لاحقاً.

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الجزء مناقشة نتائج الدراسة التي بحثت في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض. في ضوء ما ترمي إليه الدراسة من

الكشف عن مدى تمكين أعضاء هيئة التدريس من ممارسة بعض المسئوليات والمهام الإدارية من قبل رؤسائهم المباشرين. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج سيتم مناقشتها واقتراح التوصيات بشأنها بمناقشة نتائج كل سؤال على حدة.

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض في المجالات المختلفة؟.

دلت النتائج المتعلقة بهذا السؤال على أن مجالات الدراسة الخمسة قد حصلت على متوسطات حسابية أقل من ٢[*] (انظر الجدول رقم ١)، وقد تراوحت المتوسطات ما بين (١,٩١–١,٢٦) وهذا يشير إلى أن درجة التفويض لأفراد العينة درجة منخفضة إلى حد ما، وخاصة في مجالات (قيمة الذات، والأثر، والمكانة) حيث كان المتوسط لها أقل من (١,٥). وكان أعلى متوسط في مجال اتخاذ القرار حيث حصل على متوسط حسابي مقداره (١,٩١) يليه مجال النمو المهني الذي حصل على متوسط حسابي مقداره (١,٦١). هذا مع الإشارة إلى أن المتوسطات للمجالات الخمسة لم تكن متقاربة، وهذا يعدّ مؤشراً على أن عملية التفويض لم تكن متقاربة في الدرجة ما بين المجالات الخمسة، وربما يعود ذلك إلى أن هذه المجالات لا تعطى الأهمية نفسها من قبل الإدارة، وربما أكثرها أهمية مجال اتخاذ القرار، والذي حصل على أعلى متوسط حسابي (١,٩١) وربما يعود ذلك إلى أن عملية اتخاذ القرارات من العمليات المستمرة في الإدارة، والتي تتداخل مع العمليات الإدارية الأخرى، ويحتاجها عضو هيئة التدريس. في كل خطوة يقوم بها، ففي الواقع أن اتخاذ القرار عملية يمارسها الإنسان في كافة نواحي الحياة بما فيها حياة العمل.

وقد يعود حصول مجال اتخاذ القرار على أعلى متوسط حسابي إلى أن مفهوم التفويض يركز وبشكل كبير على المشاركة في اتخاذ القرارات أكثر من تركيزه على المجالات الأخرى، إذ يعدّ التفويض في اتخاذ القرارات اللبنة والركيزة الأساسية لهذه العملية. وقد انسجمت نتائج هذه الدراسة في مجال اتخاذ القرارات مع نتائج دراسة هونسنجر (Honsinger, 1989) ودراسة رينهارت وشورت (Rinehart & Short, 1991) ودراسة جابلونسكي (Jablonski, 1992) ودراسة أيكر (Acker, 1995) ودراسة كارلسون (Carlson, 1995) ودراسة رينهارت وآخرين (Rinehart et al., 1998). والتي أشارت

(*) العلامة الكلية تساوي ٣

جميعها إلى عملية اتخاذ القرارات كأساس لعملية التفويض، وإلى أهميتها في هذا المجال، فكلما زاد التفويض زادت المشاركة في اتخاذ القرارات.

وقد جاء مجال النمو المهني في المرتبة الثانية من حيث درجة التفويض؛ إذ حصل على متوسط حسابي (١,٦١)، وقد يعود ذلك إلى أن مفهوم التفويض ركز على النمو المهني، كأحد الجوانب المهمة في عملية التفويض، فقد عدّه شورت ورينهارت (Short & Rinehart,1992) وشورت وجرير (Short & Greer 1997) أحد الأبعاد الستة التي تشكل الشبكة التحتية لمفهوم التفويض. كما عدّه دنست (Dunst, 1991) أحد قضيتين يتكون منهما التفويض بحيث تسمح للفرد بعرض الكفايات المتوافرة، وتعلم كفايات جديدة تعزز وتقوي الأداء. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة في مجال النمو المهني مع دراسة رينهارت وشورت (Rinehart & Short, 1991) والتي أظهرت أن المعلمين وجدوا فرصاً للنمو والتطور، كمظهر تفويضي لعملهم. ومع دراسة رينهارت وآخرين (Rinehart et. al. 1998) والتي كشفت عن الارتباط الإيجابي بين كل مجالات التفويض بما فيها التطور المهني، والأثر الاجتماعي للمدير.

أما مجالات قيمة الذات، والأثر، والمكانة، والتي جاءت في المراتب الثالثة، والرابعة، والخامسة على التتابع من حيث درجة التفويض، وحصلت على متوسطات حسابية مقدارها (١,٤٧) و(١,٤١) و(١,٢٦) فإن ذلك يعني أن عملية التفويض في هذا المجال موجودة، ولكن بدرجة منخفضة إلى حد ما . وربما يعود ذلك إلى عدم تركيز مفهوم التفويض على هذه المفاهيم، أو إعطائها أهمية قليلة مقارنة مع مفهوم اتخاذ القرارات والنمو المهني، على الرغم من أن جميعها تعدّ من الأبعاد التي تشكل الشبكة التحتية لعملية التفويض، ونرى أن على ما يبدو أنها ليست بالأهمية نفسها في هذه العملية، إضافة إلى أن الممارسة على أرض الواقع يحكمها النمط الإداري الذي يسود الجامعة من التركيز، والاهتمام بمجال أكثر من غيره، والذي يعود إلى الاعتقادات السائدة حول أولوية وأهمية كل مجال من هذه المجالات. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة والمتعلقة بالمجالات الثلاثة السابقة (قيمة الذات، والأثر، والمكانة) مع نتائج دراسة رينهارت وآخرين (Rinehart et. al.,, 1998) والتي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي بين أبعاد عملية التفويض (اتخاذ القرارات، والتطور المهني، والمكانة، والاستقلالية، والأثر، وفعالية الذات) والأثر الاجتماعي للمدير. مما يعني أنه كلما كان أثر المدير على المدرسين كبيراً كلما كانت درجة التفويض في هذه المجالات كبيرة.

ويتبين من خلال عرض النتائج أن هناك بعض الفقرات في المجالات المختلفة قد حصلت على متوسطات حسابية عالية (انظر الجدول رقم ٢)، مما يعني أن درجة التفويض فيها كانت عالية.

وبالنظر إلى الفقرات في مجال اتخاذ القرارات، والتي كانت درجة التفويض بها عالية، يمكن القول: إنه ربما كان للأنظمة واللوائح الداخلية للجامعة علاقة بهذا الموضوع، حيث إن من المعروف أن مجلس القسم يتكون من مدرسي القسم الذين يقومون بالتنسيب إلى مجلس الكلية بالقرارات المتعلقة باختيار المدرسين الجدد للقسم، وطرح البرامج الجديدة وتنفيذها؛ إذ إن المدرسين معنيون مباشرة بهذا الموضوع، كما ينطبق ذلك على التحكم في البرامج الدراسية، وتحديد الجدول الدراسي؛ إذ إنها جميعها من المهام الموكلة لمجلس القسم، أما الفقرة الخامسة، والسادسة المشار إليهما فقد يعود السبب في حصولهما على درجة تفويض عالية إلى أن الزمالة بين أعضاء القسم، وبينهم وبين رئيس القسم والعميد، ربما تدعو أحياناً إلى الاستشارة الخاصة بينهم فيما يتعلق بشئون القسم بعيداً عن الرسميات، بهدف دعم القرارات الرسمية، ومعرفة الاتجاهات الشخصية في بعض الأمور الرسمية.

أما الفقرة التي حصلت على درجة تفويض عالية في مجال الأثر فقد يكون السبب في ذلك يرجع إلى أن كل عضو هيئة تدريس في الجامعة ربما يكون له أثر في تطوير الكادر الوظيفي في قسمه؛ وذلك لأن الخبرات العلمية والعملية لهم تختلف من شخص لآخر، ومن المفروض أن يؤثر صاحب الخبرة والمؤهل الأعلى في تطوير من هم أقل منه علمياً وعملياً.

أما في مجال قيمة الذات، فإن الفقرة الوحيدة التي حصلت على درجة تفويض عالية تختص بعلاقة المدرس بالطلبة، ومدى اقتناعه بأنهم يتعلمون، أو يستفيدون من البرامج المقدمة لهم. وربما يعود ذلك إلى أن المدرس يعدّ مسئولاً بالدرحة الأولى عما يتعلمه الطلبة؛ فهو القادر على إيصال الطلبة إلى مرحلة الاستفادة من المعلومة، وتمثلها وتوظيفها في شتى مجالات الحياة العلمية منها والعملية، وكلما كانت درجة التفويض عالية للمدرس كلما استطاع أن يعلّم الطلبة بشكل أفضل، وأن يعطيهم المعلومات المهمة، والتي لها علاقة مباشرة ببرنامجهم.

ومما سبق نلاحظ أن أغلب الفقرات التي حصلت على درجة تفويض عالية كانت في

مجال اتخاذ القرارات، وهذا ينسجم مع درجة التفويض التي حصل عليها مجال اتخاذ القرارات حيث كانت أعلى درجة، عما كانت عليه في المجالات الأخرى.

وبشكل عام فقد أشارت النتائج إلى أن درجة التفويض في كافة المجالات كانت منخفضة إلى حد ما، ويمكن تفسير ذلك أن المؤسسات (بما فيها الجامعات) في دول العالم الثالث تميل إلى المركزية في تسيير شئون المؤسسة أكثر من ميلها إلى اللامركزية، وقد بدأت هذه المؤسسات حديثاً بتغيير نمط الإدارة فيها، والدعوة إلى اللامركزية، ولكن الجامعة مثلها مثل بقية المؤسسات ما زالت تمر بمدّة انتقالية من تفويض الصلاحيات؛ لذا نجد أن عملية التفويض ما تزال متدنية، وخاصة في بعض الأمور، أو المجالات، وربما يعود ذلك إلى نمط الإدارة التي تدير هذه الجامعة، فعملية الشد ما بين تركيز الأمور بيد الإدارة العليا، أو تفويض معظم المهام للآخرين ما تزال موجودة. وهي بتعبير أدق بين مد وجزر. وهذا، ربما يكون موجوداً في الجامعات الأخرى، سواء كان في الأردن أو في البلدان المشابهة. وللتحقق من هذا الأمر، ربما يكون من الأفضل إجراء دراسات أخرى مشابهة للتوصل إلى طبيعة عملية التفويض.

ثانياً : مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض في المجالات المختلفة راجعة إلى الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرتبة العلمية، والتخصص، وطبيعة العمل، والتفاعلات الثنائية بينها؟

* تبين من خلال تحليل التباين لفقرات الاستبانة (انظر الجدول رقم ٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لعملية التفويض راجعة إلى طبيعة العمل، لصالح المدرس، كما يبين الجدول رقم (٣)، وقد يكون ذلك بسبب إحساس رؤساء الأقسام بأن ما يمتلكونه من تفويض غير كافٍ لأداء مهامهم، والتي تشتمل على مهام أكاديمية، وإدارية في الوقت نفسه، وتحتاج إلى اتخاذ قرارات في كلا الجانبين، بينما يشعر المدرسون بأن ما يمتلكونه من تفويض ربما يكون كافياً، أو مرضياً؛ لأن طبيعة مهماتهم تختلف عن طبيعة مهمات رؤساء الأقسام، فهي على الأغلب ذات طابع أكاديمي، وعلاقة

المدرسين مع الطلاب لا تحتاج إلى الكثير من التفويض، والمدرس في الجامعة لديه حرية كبيرة في تعليم الطلبة بالطريقة التي يراها مناسبة، وهو لا يحتاج إلى كثير من التفويض لممارسة بقية مهامه، مثل: المشاركة في اللجان، والمجالس، وغيرها مثلما يحتاج لذلك رئيس القسم، أو العميد في الجامعة.

* أظهر تحليل التباين (الجدول رقم ٤) أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة فيما يتعلق بالمرتبة العلمية. ولتحديد هذه الفروق بين متوسطات المرتبة العلمية الخمسة، تم استخدام اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية (انظر الجدول رقم ٥).

يتبين من الجدول رقم (٥) وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من مرتبة أستاذ، ومرتبة أستاذ مشارك؛ لصالح الأفراد من مرتبة أستاذ مشارك. وقد يكون إحساس الأفراد من مرتبة الأستاذ بالتفويض أقل منها لدى من هم في مرتبة أستاذ مشارك، وربما يعود ذلك إلى أن الفرد كلما ارتفعت مرتبته العلمية يزيد اعتقاده بأهمية ووجوب امتلاكه للتفويض بصورة كبيرة، ومن الممكن أن يكون هذا ناتجاً من ارتباط المرتبة العلمية بسنوات الخبرة في التدريس الجامعي، ومن المعروف أنه في العادة يتم تفويض الأشخاص ذوي الخبرة الأطول، أو الشهادة العلمية الأعلى بصورة أكبر من غيرهم، ومن ثمّ يزداد إحساس الأفراد من مرتبة أستاذ بأن ما يمتلكونه من تفويض في الواقع لا يتفق مع مرتبتهم، وخبرتهم، وشهاداتهم العلمية. بينما يكون هذا الإحساس لدى الأفراد من مرتبة أستاذ مشارك أقل نظراً لامتلاكهم خبرة أقل ومرتبة أقل.

كذلك يوضح الجدول نفسه (الجدول رقم ٥) وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من مرتبة أستاذ، ومرتبة أستاذ مساعد، لصالح الأفراد من مرتبة أستاذ مساعد. وربما يعود السبب كما تم توضيحه سابقاً إلى أنه كلما ارتفعت المرتبة العلمية كان إحساس الأفراد بضرورة أن يكون امتلاكهم للتفويض أكبر قدراً؛ لذا تجد أنهم غير راضين عن واقع التفويض الميسر لهم، بينما تجد من هم في مرتبة علمية أقل مثل الأستاذ المساعد يحسون بأنهم يمتلكون درجة تفويض أكبر من مرتبة الأستاذ نظراً لخبرتهم ورتبتهم الأكاديمية الأقل، فمهما كانت درجة التفويض التي يمتلكها الواحد منهم يحس بنوع من الرضا، وبأنها كافية إلى حد ما بعكس ذوي المرتبة الأعلى.

ويوضح الجدول نفسه (الجدول رقم ٥) وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من مرتبة أستاذ، ومرتبة مدرس مساعد، لصالح الأفراد من مرتبة مدرس مساعد. وكما هو معروف في نظام جامعة البلقاء التطبيقية فإن مرتبة الأستاذ هي أعلى مرتبة علمية، ومرتبة مدرس مساعد هي أدنى مرتبة علمية، ويشغلها حملة الماجستير، أو البكالوريوس ذوو الخبرات التعليمية القليلة . لذا ربما يكون من الطبيعي إحساسهم بأن أي قدر من التفويض ملائماً لهم نظراً للمؤهل العلمي الذي يحملونه، أو الخبرة التعليمية التي مروا بها، بعكس مرتبة الأستاذ، وهذا قد يفسر كون النتيجة بهذا الشكل.

كما أظهر الجدول نفسه (الجدول رقم ٥) وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من مرتبة أستاذ مساعد، ومرتبة مدرس لصالح الأفراد من مرتبة أستاذ مساعد، وهنا جاءت النتيجة عكس كل النتائج السابقة، وربما يكون عزو ذلك إلى أن هاتين المرتبتين فيهما تداخل من حيث المؤهل العلمي؛ إذ حسب النظام في جامعة البلقاء التطبيقية، فإن شاغلي مرتبة الأستاذ المساعد هم من حملة الدكتوراه وممن كان لهم إسهام بارز في البحث العلمي، بينما شاغلو مرتبة المدرس هم من حملة الدكتوراه الذين ما يزال إسهامهم في البحث العلمي قليلاً، أو من حملة الماجستير ولهم إسهام في البحث العلمي.

إذاً قد تشكل مرتبة المدرس نقطة فاصلة من حيث التركيز على المؤهل العلمي وإسهامات الفرد في البحث العلمي. لذا ربما كانت الأوضاع الوظيفية والنفسية لشاغلي هذه المرتبة، وخاصة حملة الدكتوراة غير مرضية لهم، ومن ثم ربما انعكس هذا على إحساسهم بالتفويض، خاصة أنهم يقارنون أنفسهم بالأفراد من مرتبة أستاذ مساعد، وربما يرون أنهم لا يختلفون عنهم في شيء لكونهم يحملون المؤهل نفسه، كما أن الجامعات الأخرى في الأردن تعطي حامل شهادة الدكتوراة رتبة أستاذ مساعد بغض النظر عما إذا كانت لـه إسهامات بحثية أو لا، وتعطي حامل شهادة الماجستير رتبة مدرس.

لذا جاءت النتيجة لصالح الأفراد من مرتبة أستاذ مساعد لإحساسهم بالاستقرار الوظيفي، والنفسي، وشعورهم بالراحة، وبأنهم يمتلكون إلى حد ما، ما يستحقون من التفويض بعكس الأفراد من مرتبة مدرس.

كما يبين الجدول نفسه (الجدول رقم ٥) وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من مرتبة مدرس ومرتبة مدرس مساعد، لصالح الأفراد من مرتبة مدرس مساعد.

وكما تم إيضاحه سابقاً فإن الأفراد من مرتبة مدرس لا يحسون بالرضا بشكل عام؛ لذا فإن احساسهم بأن ما ييسر لهم من تفويض ربما لا يكون كافياً، ولا يتناسب مع مهامهم التعليمية وعطائهم المتوقع. بينما يكون إحساس الأفراد من مرتبة مدرس مساعد بأن ما ييسر لهم من تفويض، ربما يكون مرضياً، أو كافياً أكثر من إحساس الأفراد من مرتبة مدرس، وقد يكون سببه أن هذه المرتبة، والتي هي أدنى مرتبة علمية يشغلها الأفراد من حملة مؤهل الماجستير، أو البكالوريوس، ومعظمهم معينون حديثاً، وخبراتهم قليلة فمهما كانت درجة التفويض الممنوحة لهم ربما تكون مرضية، خاصة وأن مثل هؤلاء الأفراد يتطلعون باستمرار إلى تحسين أوضاعهم، والترقي من خلال السعي لكسب شهادة علمية أكبر، لذا يغلب عليهم التواضع تجاه المراتب العلمية الأكبر، والاعتراف بأن العمل في مؤسسة أكاديمية يحتاج إلى شهادات علمية وإسهامات بحثية وخبرات تعليمية.

كما يظهر من نتائج تحليل التباين (انظر الجدول رقم ٤). أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) راجعة إلى الجنس، وربما كان سبب ذلك أن المؤسسات الأكاديمية، مثل: الجامعات تختلف في طبيعة عملها عن المؤسسات الأخرى، فالمؤسسة الأكاديمية لا تميز في العمل بين الجنسين، وإنما تولي عقل الإنسان وعلمه وعطاءه. ومشاركته في العمل اهتماماً أكبر؛ لذا جاءت النتيجة منسجمة مع هذا التوجه، وبأن الأفراد من كلا الجنسين يعتقدون ويحسون بأن التفويض الممنوح لهم لا يختلف بينهم بسبب الجنس.

كذلك أظهر تحليل التباين في الجدول نفسه (رقم ٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) راجعة إلى مستوى الخبرة، وربما كان تفسير ذلك أن عضو هيئة التدريس في الجامعة لديه المهمة نفسها بغض النظر عن سنوات خبرته، فهو إما أن يدرس للسنة الأولى عندما تكون سنوات خبرته قليلة أو محدودة، وإما أن يدرس للسنة الثالثة أو الرابعة عندما تكون سنوات خبرته طويلة، ومرتبته أعلى أيضاً. ولكن مهمة التدريس في حد ذاتها لا تختلف بين السنة الأولى، والرابعة إلا من حيث طبيعة المادة. كما أن إسهام عضو هيئة التدريس في أنشطة الجامعة، والأعمال المرافقة للتدريس لا يعتمد بصورة كبيرة على سنوات الخبرة، بل ربما يعود إلى نشاط الفرد وحبه للعمل، والمشاركة مع الآخرين؛ لذا جاءت النتيجة على هذا النحو مقنعة إلى حد ما، وبأن شعور الأفراد تجاه ما ييسر لهم من تفويض ليس له علاقة بسنوات الخبرة لديهم.

ويبين تحليل التباين أيضاً (الجدول رقم ٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) راجعة إلى التخصص. وربما كانت هذه النتيجة راجعة إلى أن كل عضو هيئة تدريس مهم في حقل تخصصه، ويمتلك المعرفة في ذلك التخصص، وليس هناك من مجال للمقارنة بين أعضاء هيئة تدريس في التخصصات المختلفة، كما أن مهمة التدريس هي نفسها في كافة التخصصات، فلا تختلف مهمة عضو هيئة التدريس ذي التخصص العلمي عن عضو هيئة التدريس ذي التخصص الإنساني؛ ولذا ربما يكون من الطبيعي أن لا تختلف إجابات الأفراد حول درجة التفويض التي تتيسر؛ لأن إحساسهم بها متشابه، فهم يرون أن درجة التفويض المتيسرة لديهم ليس لها علاقة بتخصصاتهم.

توصيات الدراسة:

من خلال النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

* إعطاء مزيدٍ من التفويض لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية ليتمكنوا من ممارسة مهامهم بالشكل المطلوب، حيث إن النتائج دلت بشكل عام على أن درجة التفويض منخفضة إلى حد ما.
* الاهتمام بالتفويض في المؤسسات الأكاديمية الأخرى (جامعات، كليات) لما له من أثر في زيادة عطاء أعضاء هيئة التدريس، وتسهيل العمل، والسرعة في الإنجاز؛ إذ إن عملية التفويض من مظاهر الإدارة الناجحة.
* الاهتمام بالتفويض في كافة المجالات بشكل متساوٍ؛ لأن لكل مجال أهميته الخاصة به.
* مراعاة أن تتناسب درجة التفويض مع المرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس، ومع طبيعة عمله.
* إجراء دراسات في الموضوع نفسه في مؤسسات مشابهة، وعلى قطاعات أخرى من الموظفين، مثل: الإداريين للكشف عن مدى ممارستهم لعملية التفويض في هذه المؤسسات.

المـراجـع

سالم، فؤاد الشيخ ورمضان، زياد والدهان، أميمة ومخامرة، محسن .(١٩٩٢). **المفاهيم الإدارية الحديثة** (الطبعة الرابعة). عمان: مركز الكتب الأردني.

الطيب، أحمد محمد .(١٩٩٩). **الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها المعاصرة** . الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

كنعان، نواف .(١٩٩٥). **القيادة الإدارية** (الطبعة الخامسة). عمان: مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع.

Acker, E. E. (1995). Faculty moral and satisfaction in the academic workplace of the Penssylvania State system at higher education universities. Unpublished doctoral dissertation, Temple University - 1994. **Dissertation Abstracts International,** 55/08-A, p.228.

Burke, S.H. (1970). Strengthening administration through effective delegation. **Pakistan Administrative Staff College Journal, 8** (1), 21-31.

Carlson, G. E. (1995). An analysis of Illinois teachers perceptions of empowerment. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University - 1994. **Dissertation Abstracts International,** 55/07-A, p.1754.

Hack , W. G., Ramseyer, J. A., Gephart, W. J.,& Heck, J. B. (N.D) **Educational Administration-Selected Readings**, 270-271.

Hosinger, R. W. (1989). A secondary school model of teacher empowerment. Unpublished doctoral dissertation, Coloumbia University Teachers College, 1989. **Dissertation Abstracts International,49**/ 09-A, p.2471.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). **Educational administration theory, research and practice** (fourth edition). New York: McGrow-Hill, Inc.

Husband, R. E. (1994). **Teachers perceived levels of empowerment in departmental and interdisciplinary team organized middle level education programs.** Unpublished Doctoral Dissertation, Pennsylvania State University.

Jablonski, M. A. (1992). Leadership styles of women college presidents. Unpublished doctoral dissertation, Boston University-1992. **Dissertation Abstracts International,** 53/03-A, p.676.

Johnson, P. E., & Short, P. M. (1998). Principals leader power, teacher empowerment, teacher compliance, and conflict. **Educational Management & Administration, 26**(2), 147-159. London.

Lightfoot, S. L.(1986). On goodness in schools: Themes of empowerment. **Peabody Journal of Education, 63** (3), 9-28.

Maeroff, G. I. (1988). A blueprint for empowerment teachers. **Phi Delta Kappan, 69**, 472-477.

Netzer , L. A . , Eye, G. G. , Stevens, D. M . ,& Benston, W.W.(1979). **Strategies for instructional management.** Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Rinehart, J. S., & Short, P. M. (1991). Viewing reading recovery as are-structing phenomenon. **Journal of School Leadership,** 1(4), 379-399.

Rinehart, J. S.,Short,P.M., Short ,R.J., & Eckley,M. R. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence. **Educational Administration, 34**, 630-649.

Short, P. M. , & Greer, J. T. (1997). **Leadership in empowerment schools : Themes from innovative efforts**. Columbus, OH. : Prentice Hall.

Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessement of level of empowerment within the school environment. **Educational and Psychological Measurement, 52**, 951-960.

White, P. A. (1992). Teacher empowerment under “ideal” school site autonomy. **Educational Evaluation, 14** (1), 69-83.

Zimmerman, M. A., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. **American Journal of Community Pshychology, 16** (5), 725-750.

(ملحـــق)

استبانة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض

الدكتور / عضو هيئة التدريس جامعة البلقاء التطبيقية المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

هذه دراسة ميدانية تقوم بها الباحثة لأغراض البحث العلمي حول موضوع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض.

وقد صممت هذه الاستبانة لتحقيق غرض الدراسة، وهي تتكون من جزأين:

الجزء الأول: يشتمل على معلومات حول متغيرات الدراسة.

الجزء الثاني: يتكون من مجموعة من الفقرات التي تدل على عملية التفويض.

وتستخدم الباحثة مقياس ثلاثي هو: أوافق بشدة (٣)، أوافق (٢)، لا أوافق (١) لقياس عملية التفويض.

أرجو التلطف بقراءة فقرات المقياس والإجابة عنها بوضع إشارة (X) في العمود الذي يمثل وجهة نظرك.

أشكر لكم تعاونكم وأطمئنكم أن إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الجزء الأول: معلومات حول متغيرات الدراسة:

١ الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

٢ سنوات الخبرة في التدريس:

☐ ١–٥ سنوات ☐ ٥–١٠ سنوات ☐ أكثر من عشر سنوات

٣ المرتبة العلمية: ☐ أستاذ ☐ أستاذ مشارك ☐ أستاذ مساعد

☐ مدرس ☐ مدرس مساعد

٤ التخصص: ....

٥ طبيعة العمل: ☐ رئيس قسم ☐ مدرس

336

المجلد 5 العدد 3 سبتمبر 2004

الجزء الثاني: مقياس ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لعملية التفويض

الرقم	المجــــالات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
	اتخاذ القرار:			
١	أعطى السلطة للتحكم في البرامج الدراسية.			
٢	أشارك في اتخاذ القرار المتعلق بتنفيذ برامج جديدة في الكلية.			
٣	أشارك في القرارات المتعلقة في اختيار المدرسين الآخرين لقسمي.			
٤	أستطيع تحديد جدولي الدراسي.			
٥	العميد ورئيس القسم يأخذون بآرائي الخاصة بشؤون قسمي.			
٦	الآخرون في العمل يطلبون نصائحي.			
٧	أملك الفرصة لمشاركة الآخرين في القرارات المتعلقة بالأفكار المبدعة.			
٨	أملك السيطرة على جدول أعمالي اليومي.			
٩	لدي القدرة على تدريس ما أختاره.			
١٠	لدي الحرية لاتخاذ قرارات حول ما يجب تعلمه.			
١١	أشارك في اتخاذ القرارات التي تخص المناهج.			
١٢	أنا متخذ قرارات في مجال عملي التدريسي.			
	النمو المهني:			
١٣	أقوم بوظائفي في بيئة مهنية.			
١٤	أعامل كمهني من قبل رؤسائي.			
١٥	أمتلك الفرصة للنمو المهني.			
١٦	أعطى الفرصة للتعليم المستمر (الاشتراك في المؤتمرات، الدورات، ..... إلخ).			
١٧	أمتلك الفرصة للتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية.			

337
المجلد 5 العدد 3 سبتمبر 2004

الرقم	العبـــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
	المكانة (المنصب)			
١٨	أعتقد بأني أمتلك احترام زملائي.			
١٩	أعتقد بأني فعال كعضو هيئة تدريس.			
٢٠	أحظى بدعم أصدقائي.			
٢١	أمتلك معرفة جيدة في مجال تخصصي.			
٢٢	يشعرني الآخرون بأنني جيد فيما أقوم به من عمل.			
	قيمة الذات:			
٢٣	أعتقد بأنني أساعد الطلبة ليصبحوا متعلمين مستقلين.			
٢٤	أشرك الطلبة في بعض المهام.			
٢٥	أشارك في البرامج المهمة للطلبة.			
٢٦	أرى الطلبة يتعلمون.			
٢٧	أعتقد بأن لدي الفرصة للنمو عن طريق العمل يومياً مع الطلبة.			
٢٨	أتصور أنني أعمل على إحداث التغيير في طلابي.			
	الأثــــــر:			
٢٩	أعتقد بأن لدي القدرة لإنجاز الأشياء.			
٣٠	أشارك في تطوير الكادر الوظيفي.			
٣١	أعتقد بأن لدي تأثيراً في محيط عملي.			
٣٢	أترك أثراً جيداً لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.			

الباب الثاني

أنشطة الكلية العلمية

ملخصات رسائل ماجستير التربية
التي نوقشت حديثاً
في كلية التربية بجامعة البحرين

عناوين رسائل الماجستير

١– فاعلية برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

الطالب: إبراهيم علي يوسف محمد

٢– أثر استخدام دورة التعلم في التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مادة العلوم.

الطالبة: كلثم محمد أحمد البنعلي

٣– أثر استخدام استراتيجية خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين.

الطالبة: خلود خليفة سلطان السعدون

المجلد 5 العدد 3 سبتمبر 2004

فاعلية برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي

إعداد

الطالب : إبراهيم علي يوسف محمد

إشراف

د.حسن جعفر الناصر

تاريخ المناقشة

٢٠٠٤/٢/١٥

الملخص

على الرغم مما يحظى به فن الاستماع، بين فنون اللغة الأخرى، من أهمية على مستوى النمو اللغوي، والمعرفي، والاجتماعي للإنسان، نجد أنه لم يحظ بتلك المكانة المفترضة في مناهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين . لذا فإن البحث الحالي صمم من أجل الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

ما فاعلية برنامج تعليمي في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ؟

و الذي تفرّع عنه السؤالان الآتيان :

١- ما الصورة المقترحة لبرنامج تنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب ؟

٢- ما فاعلية هذا البرنامج في تحقيق أهدافه المعرفية و الوجدانية ؟

للإجابة عن السؤال الثاني ، قام الباحث باختبار الفروض الآتية :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي و البعدي بالنسبة لاختبار الكفاءة اللغوية للبرنامج .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات الطلاب الصحيحة عن الأسئلة المتعلقة بكل مهارة يستهدفها البرنامج في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لاختبار الكفاءة اللغوية للبرنامج .

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لمقياس الاتجاهات نحو البرنامج .

و من أجل إجراء هذه الدراسة ، حدد الباحث مجموعة الدراسة التي تألفت من (٣٣) طالبا من طلاب الصف الثاني الإعدادي ، والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٢–٢٠٠٣ بمدرسة الفارابي الإعدادية للبنين . كما قام الباحث بإعداد الأدوات الآتية :

١. برنامج تعليمي لتنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي .
٢. اختبار الكفاءة اللغوية للبرنامج .
٣. مقياس اتجاهات نحو البرنامج .

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

١. بناء برنامج تعليمي لتنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي .
٢. يتصف البرنامج التعليمي المقترح بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحقيق أهدافه المعرفية و الوجدانية .
٣. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي و البعدي بالنسبة لاختبار الكفاءة اللغوية للبرنامج .
٤. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي إجابات الطلاب الصحيحة عن الأسئلة المتعلقة بكل مهارة يستهدفها البرنامج في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لاختبار الكفاءة اللغوية للبرنامج، لصالح البعدي .
٥. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لمقياس الاتجاهات نحو البرنامج لصالح البعدي.

و في ضوء النتائج السابقة ، قدّم الباحث عددا من التوصيات ، كان من أهمها: إعادة النظر في منهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، بما يعطي فن الاستماع النصيب الذي يستحق في المنهج من حيث فلسفة البناء، وتحديد المهارات، واختيار المحتوى، والوسائل التعليمية، ووسائل التقويم .

أثر استخدام دورة التعلم في التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مادة العلوم

إعداد
الطالبة : كلثم محمد أحمد البنعلي

إشراف
أ.د. خليل إبراهيم شبر

تاريخ المناقشة
٢٠/٤/٢٠٠٤

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام دورة التعلم في التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مادة العلوم. ولتحقيق ذلك، سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

الأول : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يتعلمون بدورة التعلم، وأمثالهم الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية؟

الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، على الاختبار التحصيلي الخاص بوحدة «المغناطيس في حياتنا» تُعزى لمتسويات التحصيل (عال،متوسط، منخفض)؟

الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الابتدائي تُعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (دورة التعلم، تقليدية)، ومستوى تحصيل التلاميذ فئة التحصيل الواحد (عال، متوسط، منخفض)؛ وذلك على مستوى الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي الخاص بوحدة «المغناطيس في حياتنا» ؟

وقد تكونت عينة الدراسة من صفين دارسين (ن=٥٢)، دُرِّس الصف الأول وحدة «المغناطيس في حياتنا» المقررة على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدارس مملكة



البحرين في الفصل الدراسي الأول من عام (٢٠٠٣-٢٠٠٤) بطريقة دورة التعلم؛ بينما دُرِّس الصف الثاني الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية القائمة على العرض والشرح.

وقد خضع جميع أفراد العينة لاختبار تحصيلي مرتين هما: الاختبار القبلي، والاختبار البعدي.

واستخدام تحليل التباين الثنائي (Tow-Way ANOVA) واختبار نيومان كيلز Newman - Keules Test، واختبار «ت»، لتحليل النتائج.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل التلاميذ الذين تعلموا مادة العلوم بطريقة دورة التعلم، ومتوسط تحصيل التلاميذ الذين تعلموا بالطريقة التقليدية؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل التلاميذ تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس (دورة التعلم، تقليدية) ومستوى التحصيل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل التلاميذ تعزى لمستويات التحصيل المختلفة.

وقد تم استخلاص عددٍ من التوصيات أهمها: استخدام دورة التعلم في تعليم مادة العلوم، بالطريقة التي وردت في الدراسة، وتدريب المعلمين على إجراءاتها . بالإضافة إلى اقتراح عدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

المجلد 5 العدد 3 سبتمبر 2004

أثر استخدام إستراتيجية خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين

إعداد

الطالبة : خلود إبراهيم خليفة السعدون

إشراف

د. نعمان محمد صالح الموسوي

تاريخ المناقشة

٢٠٠٤/٢/١٤

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر استخدام استراتيجية خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين . وقد حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي :

«ما أثر استخدام إستراتيجية خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مدارس مملكة البحرين ؟»

ولتحقيق ذلك سعت الدراسة إلى اختبار صحة الفروض الآتية :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التلاميذ الذين يتعلمون بإستراتيجية خرائط المعرفة، ومتوسط درجات التلاميذ الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية؛ وذلك بالنسبة لدرجاتهم في كفايات الفهم القرائي، للنصوص المنطوية على أحداث، كما يقيسها الاختبار التحصيلي الأول المطبق في هذه الدراسة .

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التلاميذ الذين يتعلمون بإستراتيجية خرائط المعرفة ، ومتوسط درجات التلاميذ الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية؛ وذلك بالنسبة لدرجاتهم في كفايات الفهم القرائي، للنصوص الوصفية المقارنة، كما يقيسها الاختبار التحصيلي الثاني المطبق في هذه الدراسة .

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التلاميذ الذين يتعلمون بإستراتيجية خرائط المعرفة ، ومتوسط درجات التلاميذ الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية؛ وذلك بالنسبة لدرجاتهم في كفايات الفهم القرائي ، للنصوص القصصية، كما يقيسها الاختبار التحصيلي الثالث المطبق في هذه الدراسة .

أعدت الباحثة مجموعة من خرائط المعرفة تتعلق بالنصوص المختارة للدراسة، وقامت بتصميم ثلاثة اختبارات تحصيلية لنصوص قرائية مختلفة (أحداث ، قصة ، وصف مقارن)، وطُبِّقت الدراسة في مدرسة الحد الابتدائية للبنين بمملكة البحرين، حيث ضمت العينة البحثية (٥٨) تلميذًا، موزعين على صفين دراسيين، أحدهما يمثل المجموعة التجريبية، وتضم (٢٨) تلميذًا ، والآخر يمثل المجموعة الضابطة، وتضم (٣٠) تلميذًا .

اعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي من خلال تشكيل مجموعتين متكافئتين ضابطة، وتجريبية. دُرِّست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية خرائط المعرفة، ودُرِّست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد تأكدت الباحثة من تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر الزمني ، والغياب ، والظروف المادية والمكانية التي تجرى بها التجربة.

وقد قامت الباحثة بنفسها بتدريس المجموعة التجريبية، كما تم الاتفاق مع معلمة نظام فصل على قيامها بتدريس المجموعة الضابطة . وقد طَبَّقت الباحثة الاختبار القبلي والبعدي على مجموعتي الدراسة، واستغرقت مدة التجربة ٦ أسابيع تقريبًا؛ واختبرت فروض الدراسة باستخدام اختبار «ت ».

أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها :

١. لا يوجد أثر إيجابي لاستخدام إستراتيجية خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي للنصوص المنطوية على أحداث لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٢. يوجد أثر إيجابي لاستخدام إستراتيجية خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي للنصوص الوصفية المقارنة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٣. يوجد أثر إيجابي لاستخدام إستراتيجية خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي للنصوص القصصية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي .

وفي ضوء نتائج الدراسة ، خرجت الباحثة بعدد من التوصيات أهمها :

١. التأكيد على تدريب المعلمين والمعلمات على كيفية رسم خرائط المعرفة ، وتوظيفها في العملية التعليمية / التعلمية؛ لأن استخدامها سوف يساعد في رفع مستوى تحصيل التلاميذ ، وتنمية الفهم القرائي عندهم .

٢. تدريب التلاميذ على إعداد خرائط المعرفة بأنفسهم ، والإفادة منها في دراسة المواد المختلفة .

٣. توظيف إستراتيجية خرائط المعرفة في تدريس المواد الدراسية المختلفة ، وتطبيقها في جميع المراحل الدراسية، بدءًا بصفوف المرحلة الابتدائية، وانتهاءً بالمرحلة الجامعية.